

Lectoescritura para todos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CIDE

Lectoescritura para todos

Elena Miranda López de Murillas (Coordinadora)

M.ª Carmen López Donoso y Raquel Rodrigo Herrera (Co-Coordinadoras)

Concepción Agustín Incógnito,
Dolores Campos Losilla,
M.ª Jesús Calvo Palomar,
Elena Chicano Turón,
Ana Belén-Escuder Gimeno,
M.ª Jesús García Pardo,
Fco. Javier Garzón Casado,
Laura Hidalgo Carcedo,
M.ª del Mar Lamana Abiol,
M.ª Araceli López de M. Gregorio,
David Muñoz Miguel,
Julia Murillo Ortí,
Ana Isabel Pontaque Pérez,
Alicia Salazar Fernández,
María Sanz Martín,
Encarna Tomey Tomey,
Yolanda Varona Castán (Colaboradores)

SEGUNDO PREMIO NACIONAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2006

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CIDE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

N.º 11
Colección: INNOVACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEC
http://www.mec.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Fecha de edición: 2007
NIPO: 651-07-196-5
ISBN: 978-84-369-4456-3
Depósito Legal: M-52484-2007
Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A.

Índice

DATOS DE IDENTIFICACIÓN 7
1.1. Título del Proyecto 9
1.2. Datos del Centro 9
1.3. Coordinación 9
1.4. Descripción del centro y del alumnado que a él acude 9
1.5. Etapas educativas en las que se está desarrollando el proyecto 10
1.6. Aspectos relevantes de la comunicación en nuestro alumnado 10
1.7. Tema del proyecto 11

DISEÑO DEL PROYECTO 13
2.1. Planteamiento y justificación 15
2.2. Marco teórico 17
2.3. Necesidades 22
2.4. Objetivos que se pretenden 22
2.5. Contenidos 23
2.6. Plan de trabajo. Metodología 24
2.7. Evaluación del proceso y conclusiones finales 32

BIBLIOGRAFÍA 33

ANEXOS 37

Anexo 1. Valoración de la alfabetización 39
Anexo 2. Valoración de las habilidades de lectoescritura emergente 43
Anexo 3. Cuestionario de lectura para las familias 47
Anexo 4. Tabla de contenidos 51
Anexo 5. Programación del aula de niños con pluridiscapacidades para la Casita de Chocolate 57
Anexo 6A. Tablero I 61
Anexo 6B. Tablero II 65
Anexo 7A. Cuento de Power Point de Pinocho 69
Anexo 8. Estimulación visual a través de Pinocho 75
Anexo 9. Cuento Quiero un Beso 85
Anexo 10. Cuento Poema de los Olores 95
Anexo 11A. Mapas conceptuales 109
Anexo 11B. Mapas conceptuales 113
Anexo 12. Fichas para trabajar los estados mentales de los personajes 117
Anexo 13. Gepetto y la madera 125
Anexo 14A. Resumen sencillo del cuento 129
Anexo 14B. Resumen más completo del cuento 135
Anexo 15. Preguntas de comprensión del cuento 137
Anexo 16. Adaptación para teatro del cuento La Casita de Chocolate 145
Anexo 17. Cuento pictogramas elaborado por el alumnado con mayor competencia lectoescritora para los alumnos y alumnas de menor competencia 151
Anexo 18. Cuadernillo de Observación de una Obra de Arte 159





Datos de Identificación

1. Datos de Identificación

1.1. TÍTULO DEL PROYECTO

"¡Lectoescritura para todos!"

1.2. DATOS DEL CENTRO

Colegio de Edución Especial Ángel Rivière
C/ José Galiay s/n
Tel. 976 49 39 03
Fax. 976 42 91 62
50.008 Zaragoza

1.3. COORDINACIÓN

Coordinadora: Elena Miranda López de Murillas. Maestra de Audición y Lenguaje del CEE Ángel Rivière.

Co-coodinadoras: Carmen López Donoso y Raquel Rodrigo Herrera. Maestras de Pedagogía Terapéutica del CEE Ángel Rivière.

1.4. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y DEL ALUMNADO QUE A ÉL ACUDE

El colegio público de educación especial Ángel Rivière se encuentra en su tercer año de funcionamiento. En el colegio hay seis aulas con una media de seis o siete niños y niñas por aula. En cada aula hay una tutora especialista en pedagogía terapéutica y una auxiliar de educación especial. El centro cuenta con apoyos internos como dos maestras de audición y lenguaje, dos fisioterapeutas y una orientadora.

La Comunidad Educativa que conforma el Colegio de Educación Especial "Ángel Rivière" está compuesta por una variedad de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales muy significativas, profesionales, padres, madres, apoyos externos... cuya acción se articula en una única dirección, con una clara finalidad, que es lograr el máximo desarrollo posible de las potencialidades de cada alumno y alumna en los diferentes ámbitos educativos. Lo que el colegio desea es conformarse como una red significativa, en palabras de Tamarit (1990), afectivamente positiva, de relaciones interpersonales, de verdadera reciprocidad, en la que las personas con discapacidad intelectual, discapacidad motora, autismo... "no sean meros receptores de una relación, sino que sean una pieza clave en la misma, y al mismo nivel que sus interlocutores".

Tres de las seis aulas están formadas por alumnado en edad de Educación Infantil, desde los tres hasta los seis años. Las otras tres aulas cuentan con alumnos y alumnas con niveles de competencia curricular de primer ciclo de Primaria, aunque sus edades varían entre los seis y los catorce años.

En el centro están escolarizados niños y niñas con diferentes discapacidades. Así, hay una clase de Educación Infantil con niños y niñas con pluridiscapacidades, otra

clase de Infantil con alumnado con trastornos motores y alumnado con retraso mental. La tercera clase de Infantil está formada por niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. En las aulas de Primaria la distribución es similar: una aula de niños y niñas con discapacidad motora, otra aula de alumnado con retraso mental y una tercera con alumnos y alumnas con trastorno de espectro autista.

Las familias de nuestros alumnos y alumnas representan un gran apoyo para los profesionales del centro, ya que son altamente participativas y han creado una gran asociación de padres y madres. El centro tiene entre sus principios básicos el de mantenerse abierto a las familias, ofreciéndoles oportunidades para participar en actividades dentro del aula y conocerse entre sí. Es éste un aspecto muy importante para el centro ya que para la mayor parte de nuestro alumnado y para sus familias éste ha sido el primer y único centro al que sus hijos e hijas han acudido, ha sido su primera opción de escolarización, el primer referente institucional en el que se han integrado. Además, la complejidad de la acción educativa en nuestro alumnado hace que la colaboración con las familias en aspectos comunicativos, de conducta, sociales, curriculares, de hábitos de autonomía y autocuidado... sea fundamental para poder diseñar intervenciones exitosas para nuestros alumnos y alumnas y sus familias, intervenciones que los hagan más independientes y capaces, ya que ése es, al fin y al cabo, el objetivo de cualquier acción educativa.

1.5. ETAPAS EDUCATIVAS EN LAS QUE SE ESTÁ DESARROLLANDO EL PROYECTO

El proyecto fue diseñado para que pudiera participar y beneficiarse la totalidad del alumnado del centro y sus familias, es decir, las seis aulas del centro. Para eso, las personas implicadas serían sus maestras tutoras, sus auxiliares de educación especial, las maestras de audición y lenguaje, los fisioterapeutas, la enfermera y la orientadora.

1.6. ASPECTOS RELEVANTES DE LA COMUNICACIÓN EN NUESTROS ALUMNOS Y ALUMNAS

El ámbito educativo en el que se desenvuelve la educación especial requiere de la convergencia de multitud de actividades y recursos que propicien situaciones de aprendizaje muy variadas debido, fundamentalmente, a la propia heterogeneidad de las necesidades de cada alumnoy alumna.

En algunos casos de discapacidad motora, autismo y discapacidad intelectual, en los que el lenguaje oral está seriamente limitado, es conveniente la utilización de lenguajes o **sistemas de comunicación no verbales** que propicien la comprensión y la participación, que se expresen mediante sistemas alternativos o usando la comunicación aumentativa para apoyar el habla.

Nuestro alumnado presenta deficiencias motoras, sensoriales, intelectuales, trastornos de la conducta... Es necesario dotarles de instrumentos, de ayudas, para que puedan desarrollarse plenamente como personas, para poder modificar el entorno en el que viven, para poder tomar decisiones sobre aspectos que afectan a sus vidas, para poder participar en el entorno social y para poder acceder a los contenidos del currículo oficial.

La conjunción de esas necesidades de comunicación que presenta nuestro alumnado, la mayor parte usuarios de diversos sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral (como pueden ser la lengua de signos o los tableros de comunicación con símbolos pictográficos), plantea retos

importantes para el profesorado del centro, retos en los planos curricular, social, emocional, cognitivo...

Es importante señalar que los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación se pueden considerar como un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en la adquisición del habla. Se trata de una nueva perspectiva de trabajo de la comunicación y el lenguaje que complementa los procedimientos utilizados tradicionalmente en el ámbito de la educación. Su finalidad es aumentar el habla o sustituirla cuando ésta no puede desarrollarse por una discapacidad motora grave, autismo, retraso mental... o cuando es ininteligible.

Una persona que no pueda hablar debería tener siempre un medio aumentativo y alternativo de comunicación disponible. Algunos autores (Von Tetzchner y Martinsen, 1993) consideran que todos los niños que no han desarrollado el lenguaje oral a la edad habitual deberían incluirse en un proyecto de intervención de la comunicación y el lenguaje amplio, que comportara tanto el tratamiento oral como la comunicación aumentativa.

En nuestro centro, en todas las aulas hay alumnado usuario de sistemas alternativos al habla para comunicarse, y cuatro de las seis aulas están formadas íntegramente por alumnos y alumnas usuarios de estos sistemas.

La comunicación representa, pues, el eje principal de nuestras intervenciones.

1.7. TEMA DEL PROYECTO

El cambio de paradigma que se está dando actualmente en los enfoques hacia la discapacidad es el marco que ha regido el planteamiento de este proyecto y su puesta en marcha. Y este nuevo paradigma no es sino el planteamiento de **metas educativas orientadas hacia la calidad de vida**. ¿En qué medida la educación que hacemos en nuestro centro impacta en la obtención de resultados relacionados directamente con la calidad de vida de nuestros alumnos y alumnas y de sus familias?

Este planteamiento nos ha hecho recapacitar, y sobre todo, replantear las expectativas que, en muchas ocasiones, los profesores y profesoras tenemos sobre nuestros alumnos y alumnas, y las familias tienen sobre sus hijos e hijas cuando se trata de alumnado de un centro de educación especial. Y especialmente, el cómo ciertas expectativas hacen que se dé prioridad o no a determinados contenidos y experiencias educativas o familiares. El punto clave de nuestras expectativas, y en lo que incide el proyecto, es la lectoescritura en alumnado que por su discapacidad (por no tener lenguaje oral, por tener dificultades sensoriales graves...), tradicionalmente se ha considerado que no era prioritario en su desarrollo el aprendizaje de la lectura.

El hacernos conscientes de estas creencias, discutirlas y ver lo errado de nuestro comportamiento, casi siempre inconsciente, es lo que nos ha llevado a plantear este proyecto, convenciéndonos de que **"ningún niño y ninguna niña es lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de la experiencia de la lectoescritura"** en alguna forma.

¿Y por qué la lectoescritura es el punto clave? Nuestro planteamiento educativo pretende ser algo que vaya más allá de las paredes del centro. Tenemos en cuenta también que cada situación de aprendizaje es vital para nuestro alumnado, ya que aprenden despacio y necesitan de muchas adaptaciones (de contenido y de acceso) para aprender. Pensamos en ellos dentro de diez, quince, veinte años. ¿Cómo será su vida? ¿Cómo queremos nosotros, sus

familias y ellos mismos que sea su vida? Si realmente queremos plantearnos metas enfocadas a la calidad de vida, tenemos que pensar en ese futuro mañana, soñado, y en positivo, para poder actuar aquí y ahora para lograrlo, todos juntos.

Uno de los puntos clave de ese futuro mañana es que nuestros alumnos y alumnas puedan acceder a comunicarse de forma cada vez más competente y puedan insertarse de forma certera en la sociedad, a través, por ejemplo, de la obtención de un empleo remunerado.

Son población de riesgo en lo que al aprendizaje de la lectoescritura se refiere por sus dificultades para comunicarse de forma oral. Para aquellos que pueden comunicarse a través del lenguaje oral, o que incluso tienen un lenguaje fluido, las dificultades aparecen en otros aspectos, como el uso del lenguaje con función narrativa. El lenguaje, en muchos de nuestros alumnos y alumnas hablantes, se usa simplemente para pedir cosas, para cambiar el mundo físico, no para cambiar el mundo mental, que es de lo que se trata cuando uno narra una historia o cuenta una vivencia. Un tercer grupo de nuestro alumnado está formado por aquellos de nivel de funcionamiento muy bajo, alumnos y alumnas que por la conjunción de discapacidades motoras y sensoriales (visuales o auditivas) no van a poder adquirir la lectoescritura, pero sí van a poder beneficiarse de todas aquellas actividades encaminadas al disfrute que suponen los cuentos, los libros y las historias en la etapa infantil, además del aprendizaje de las normas de conducta, de conceptos y de los momentos tan importantes que se viven alrededor de los cuentos, independientemente del nivel de discapacidad que tengan.

De ahí la importancia de que todo el centro camine junto para poder acercar a cada alumno y a cada alumna, en la medida en que así lo requiera a la inmensa aventura de la lectura.



Diseño del proyecto

2. Diseño del proyecto

2.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

Muchas de las experiencias tempranas con la lectoescritura aparecen ligadas a interacciones sociales en las que la persona adulta media entre lo escrito y la criatura como, por ejemplo, cuando adulto y niño leen juntos una historia. Este tipo de interacciones han sido ampliamente reconocidas como contextos naturales para el aprendizaje del lenguaje y de la lectoescritura en niñas y niños muy pequeños. Durante las interacciones, las personas adultas ofrecen oportunidades a las niñas y niños para desarrollar vocabulario, narrativa, comprensión y habilidades previas para la lectoescritura. Con la repetición de historias familiares, los pequeños tienen acceso al desarrollo de competencia para hablar de la historia y para extraer el significado del texto, y gradualmente van asumiendo roles más activos en las interacciones en torno a las historias de los libros.

Pero la investigación (según Light y Kent-Walsh, 2003) sugiere que los niños y niñas con discapacidad tienen experiencias cualitativamente diferentes a quienes, con igual edad, no tienen discapacidad, y estas diferencias pueden afectar al desarrollo de habilidades necesarias para el correcto desarrollo de la lectoescritura. Las personas adultas que rodean a los niños con discapacidad (sus madres, sus padres, sus profesoras y profesores, sus cuidadoras…) con frecuencia no ofrecen las oportunidades suficientes como para ir andamiando el desarrollo de este tipo de habilidades en las interacciones alrededor de la narración de cuentos. Las personas adultas dominan típicamente las interacciones y ofrecen a los niños y las niñas pocas oportunidades en la toma de turnos. No se ofrece acceso cuando así lo requieren a sistemas alternativos de comunicación mientras se narra un cuento, y se tiende a enfatizar más los aspectos motores de la lectura (pasar páginas, por ejemplo) que el significado del texto.

Además, es importante tener en cuenta que los niños y las niñas con discapacidades con frecuencia están menos expuestos a materiales impresos como libros, revistas, periódicos… Vestirse o desayunar son actividades diarias que a nuestro alumnado y a sus familias les cuestan más tiempo que a otras familias que no tienen hijos con discapacidad. Además de este tiempo invertido en la realización de las actividades cotidianas, el ir y venir a diferentes terapias (rehabilitación, fisioterapia, natación terapéutica…) deja menos tiempo para actividades lúdicas y para tener esos espacios donde relajarse, compartir y disfrutar alrededor de lo escrito.

Se añade a esto el hecho de que tanto el profesorado como las familias nos sentimos poco preparados para afrontar con éxito el proceso de enseñanza de la lectoescritura en alumnado con graves dificultades de comunicación o en quienes usan sistemas alternativos de comunicación. Además, Locke y Butterfield (1999)

señalan que la historia nos muestra que el profesorado de alumnos y alumnas con discapacidades severas nunca ha seguido un currículo específico de lectura o de escritura. De hecho, durante muchos años la lectoescritura ni siquiera se consideraba como una opción para individuos con discapacidades severas. Dos planteamientos han hecho prevalecer estas hipótesis. Por una parte, el pensamiento tradicional de que si "no estaban preparados para leer", enseñarles destrezas de lectoescritura era una pérdida de tiempo; "estar preparado para la lectura" quiere decir tener adquirida la discriminación entre símbolos, comprender el concepto causa-efecto o ser capaz de emparejar iguales. Por otra parte, también estaba la noción de que un prerrequisito para la enseñanza de la lectura eran unas buenas habilidades de lenguaje oral.

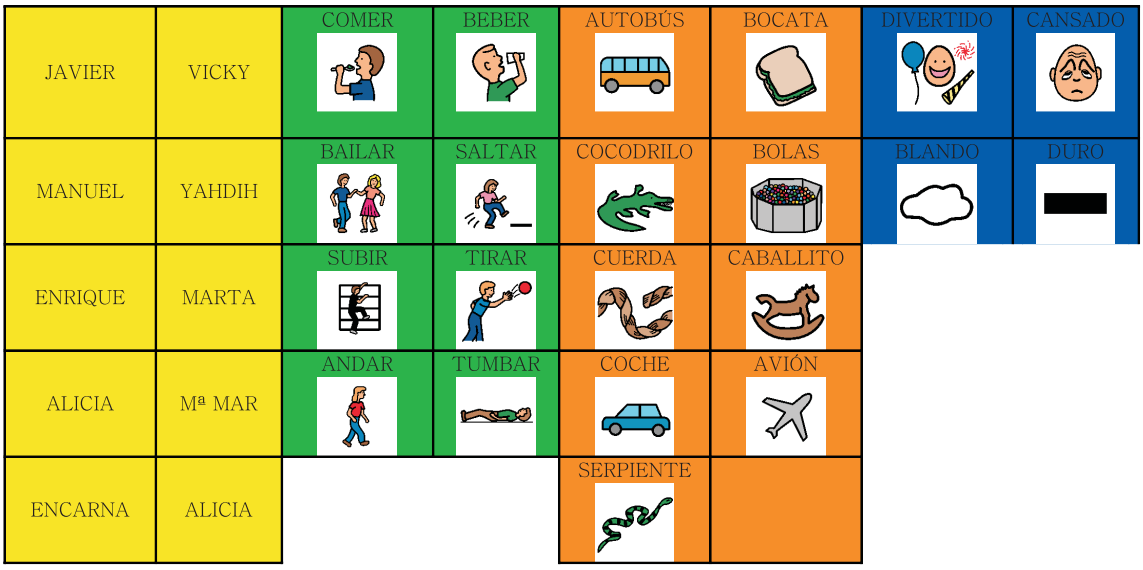
Quienes no tenían la habilidad de desarrollar o usar el habla de forma funcional se eliminaban como "enseñables" en cuanto a habilidades de lectoescritura se refiere. Ambas creencias, la de los prerrequisitos para la lectura y la de las habilidades desarrolladas de lenguaje oral, surgieron de una perspectiva de *madurez lectora*. Esta perspectiva señalaba que el aprender a leer era una función del desarrollo biológico, que venía acompañada por la aparición de determinadas destrezas que parecían ser prerrequisitos, así como el dominio también de habilidades como el conocimiento de los colores, las letras y las formas, y la discriminación visual y auditiva. Los individuos con discapacidad severa o profunda no podían desarrollar estas habilidades, por lo que en raras ocasiones se les exponía a una experiencia o actividad relacionada con la lectoescritura.

Para los individuos con discapacidades severas, para nuestros alumnos y nuestras alumnas, la falta de todo tipo de habilidades de lectoescritura supone una brecha entre la sociedad sin discapacidad y ellos, y no hace sino acentuar los ya de por sí existentes problemas de inclusión y aceptación por parte de la sociedad.

El acercar la cultura de lo escrito a nuestros alumnos con más graves dificultades los hace más partícipes de la sociedad en la que viven: ¿acaso no forma parte de las vivencias de cualquier niño o niña la historia de Caperucita Roja? ¿Acaso los cuentos no enseñan valores, creencias y modos de conducta apropiados para nuestra sociedad? ¿Acaso los cuentos no son una manera de pasar tiempo juntos los progenitores y sus hijos e hijas? ¿Acaso no son los cuentos una forma de introducir contenidos curriculares en la escuela?

Es cierto que con una enseñanza comprensiva y eficiente de la lectura, muchos niños y niñas que usan sistemas alternativos de comunicación pueden desarrollar habilidades funcionales de lectura y escritura. Estas habilidades dotarán a estos niños y niñas de mayores opciones en su vida y de mayores posibilidades de acceder a ayudas técnicas más complejas. Las habilidades relacionadas con la lectoescritura son extremadamente importantes para poblaciones como la que se da en nuestro centro, porque estas habilidades ofrecen un canal mucho más fluido para el aprendizaje y el desarrollo educativo, son el principio de oportunidades laborales, promueven la auto-expresión y facilitan la vida independiente.

En muchas de nuestras aulas se emplean para comunicarse tableros de comunicación con símbolos pictográficos, como éste:



Estos tableros permiten decir muchas cosas, pero están limitados a lo que en ellos hemos recogido. El contar con habilidades de lectoescritura permite generar vocabulario nuevo con ayudas a la comunicación como tableros alfabéticos o silábicos, o ayudas de alta tecnología que tienen dispositivos con voz sintetizada capaces de producir mensajes orales según lo que el usuario haya escrito. El poder acceder a esta tecnología sólo es posible si se cuenta con habilidades de lectoescritura. Estas habilidades también facilitan el acceso a tecnologías mayoritarias como internet, que pueden ser usadas para evitar las limitaciones en la comunicación cara a cara que los usuarios de sistemas alternativos manifiestan, para ampliar sus oportunidades de aprendizaje y para conseguir más oportunidades laborales (por ejemplo, teleempleo).

Por otra parte, es cierto que pese a la importancia de la adquisición de estas habilidades, una gran mayoría de alumnado usuario de sistemas alternativos al lenguaje oral manifiestan graves problemas para acceder a la lectoescritura. Están por detrás de sus iguales sin discapacidad, y en muchos casos, estos problemas se arrastran hasta la edad adulta. Por tanto, una intervención adecuada es esencial para mejorar los logros en lectoescritura de nuestro alumnado.

Aunque la instrucción formal en lectura y escritura no se inicia hasta que los niños y las niñas llegan al centro escolar, está ampliamente reconocido por el personal investigador que los fundamentos importantes para el desarrollo de la alfabetización vienen establecidos mucho antes de que las criaturas comiencen a acudir a la escuela. Durante esta fase de lectoescritura emergente son introducidos a los libros y al contexto de lo escrito; comienzan a desarrollar habilidades de lenguaje que son fundamentales para su posterior desarrollo lectoescritor; comienzan a desarrollar habilidades de conciencia fonológica temprana y son introducidos en la asociación fonema–grafema. Este estado de lectoescritura emergente es fundamental (Light y Kent-Walsh, 2003) para quienes usan sistemas alternativos de comunicación a fin de asegurar que están preparados para una intervención en lectoescritura más formal.

2.2. MARCO TEÓRICO

En torno a los años 70, los investigadores comenzaron a poner en duda el enfoque

tradicional de la lectura y las prácticas que conllevaba. Una de las pioneras en examinar la lectoescritura en los más pequeños fue Mary Clay, una profesora neozelandesa. Clay fue la primera autora que introdujo el término "lectoescritura emergente" para describir los comportamientos que manifestaban las niñas y niños muy pequeños con los libros y hacia la lectoescritura, teniendo en cuenta que estos niños no podían ni leer ni escribir en el estricto sentido de la palabra. El concepto tradicional de madurez para la lectura sugiere que existe un punto en el tiempo en que los niños y niñas manifiestan que están listos para aprender a leer y escribir. El planteamiento de la lectoescritura emergente, por el contrario, sugiere que existe un continuo en el desarrollo de la lectoescritura entre los comportamientos tempranos de alfabetización y aquellos que se manifiestan una vez que el niño o niña es capaz de leer y escribir de forma independiente.

Clay también hizo énfasis en la importancia de la relación entre lectura y escritura en el desarrollo temprano de la lectoescritura. Hasta entonces, se creía que los niños debían aprender a leer antes que a escribir. Desde el planteamiento temprano de Clay en torno a la lectoescritura emergente, el concepto ha evolucionado hasta incluir los siguientes elementos:

- El desarrollo de la alfabetización comienza antes de que comience la escolarización formal en Educación Infantil. Por ejemplo, a los dos años muchas niñas y niños pueden identificar signos, etiquetas y logotipos comerciales en sus hogares.
- Durante la infancia, la lectura y la escritura se desarrollan de forma paralela e interrelacionada. La lectoescritura implica habilidades de escucha, habla y escritura (aspectos tanto de la lengua oral como de la escrita).
- Las funciones (como el saber que las letras están asociadas a sonidos y saber que las palabras tienen significado), así como las formas de la lectoescritura (saber nombrar las letras, por ejemplo) han aparecido como puntos clave en el aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo infantil.
- Se ha demostrado que los niños y las niñas aprenden lenguaje escrito mientras participan activamente con adultos en situaciones de lectura y de escritura; mientras exploran material impreso ellos solos; mientras observan a otros a su alrededor manipulando y actuando en actividades de lectoescritura. Por ejemplo, cuando un niño ha escuchado el cuento de Hänsel y Gretel decenas de veces, no está únicamente memorizando las palabras, sino también aprendiendo sobre el significado de la historia y sobre cómo las palabras pueden usarse para contar una historia.
- Se ha demostrado que los niños y las niñas pasan a lo largo de unas etapas generales de desarrollo de la lectoescritura de formas diferentes y a diferentes edades.

En 1993, Pat Mirenda extendió de nuevo la definición de lectoescritura. Afirmó que:

> "La lectoescritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo. Es aprender a amar los libros y todos los mundos que pueden ser abiertos a través de ellos. Es una manera de interacción social a través del intercambio de experiencias de lectura y escritura con amigos, con familiares o con compañeros de clase. Es conocer cómo ocurren las cosas en sitios en los que nunca hemos estado o que ni siquiera existen. Si entendemos que la lectoescritura es eso y más, también podemos entender que ningún niño está lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de experiencias con el lenguaje escrito a partir de actividades que surjan de prácticas de lectoescritura emergente".

A partir de entonces, el término "lectoescritura emergente" se consolidó y ha sido usado profusamente en la literatura sobre estos procesos. Se caracteriza por el "desarrollo temprano de la comprensión de que los símbolos abstractos tienen un significado y que la gente usa estos símbolos para comunicar ideas" (Koening en Stratton, 1999).

Las habilidades de lectoescritura emergente comienzan en el nacimiento, están implícitas en todos los aspectos del desarrollo de un niño y continúan a lo largo de toda su vida.

Estas habilidades son una combinación de destrezas y de experiencias vitales. No hay prerrequisitos para las experiencias vitales que incorporan lectoescritura. La creencia de que la lectoescritura emergente debería ser introducida a una edad temprana en todos los individuos independientemente de la severidad de la discapacidad que manifiesten se está consolidando cada vez más. Todos los individuos pueden beneficiarse de estas experiencias, aunque los beneficios son diferentes: un alumno o alumna con discapacidad motora severa pero con habilidades cognitivas conservadas puede beneficiarse de la experiencia de la lectoescritura para tener interacciones cara a cara con mayor número de interlocutores, o para usar una ayuda de alta tecnología con salida de voz. Otro u otra con discapacidades más severas puede aprender de su contacto con lo escrito que las palabras corresponden al habla y que las palabras están hechas de sonidos; pueden aprender a escuchar y a prestar atención a una historia.

Leer un libro con un amigo, compartir una narración, colorear un personaje de una historia o contar un chiste son experiencias de lectoescritura emergente y todas ellas son experiencias que enriquecen el acercamiento social. Por tanto, cuanto más experiencia acerca de lo escrito podamos aportar a nuestro alumnado, mejor. Y, afortunadamente, la lectoescritura está por todos los sitios. La palabra escrita puede encontrarse en un periódico, en etiquetas de comida, en anuncios, en revistas, en recetas y en recibos de compra.

Este proceso de lectoescritura emergente comienza con las interacciones verbales y no verbales con adultos, con una toma de contacto con el entorno y con las exploraciones. Continúa desarrollándose conforme el niño va ganando lenguaje intencional, va ampliando sus exploraciones y comienza a construir conceptos. Progresa conforme el niño gana en comprensión sobre las funciones de los símbolos y del lenguaje, tiene experiencias con libros y experimenta con la escritura. La lectoescritura emergente se centra en el significado y es constructiva, funcional y enmarcada dentro de un proceso interactivo:

- Es constructiva en tanto que se desarrolla internamente conforme el niño va construyendo conceptos sobre el entorno que le rodea y sobre su cultura.
- Es funcional, ya que permite al niño o la niña llevar a cabo actividades en una situación natural.
- Es interactiva porque implica un *feedback*.

Se pueden nombrar cuatro componentes de la lectoescritura emergente, según Stratton (1999):

- Leer en voz alta.
  Durante generaciones los niños y niñas han escuchado narrar historias en voz alta para divertirse, para buscar información y para compartir tiempo con las personas adultas, pero estudios recientes han demostrado que leer en voz alta a un niño de forma regular es el factor más importante en la construcción de una base para el disfrute y el éxito en la lectura. Entre las metas importantes referidas a la

lectoescritura, está el conseguir aprender que los libros son divertidos, comprender que la historia proviene de lo escrito, entender que la historia tiene una estructura, escuchar que el lenguaje de los libros tiene diferente "sonido" a nuestro lenguaje hablado, y favorecer el deseo de leer.

- El concepto de símbolo.
  El desarrollo del concepto de que un símbolo es funcional y representa un significado es esencial en la lectoescritura emergente. Un símbolo, en términos sencillos, es algo que representa a otra cosa, por ejemplo, un niño de tres años ya puede comprender que si está verde puede cruzar y si está rojo no. Los colores representan acciones en este caso. Finalmente, el niño acabará comprendiendo que un grupo de letras, es decir, una palabra, representa un significado que es siempre el mismo.

- Escritura emergente.
  La lectura y la escritura son procesos complementarios, cada uno de los cuales apoya el aprendizaje del otro. Los niños y las niñas desarrollan una conciencia de la escritura y construyen conceptos referidos a lo escrito mucho antes de lo que se pensaba. Cuando se le pide, por ejemplo, a una niña de tres años que haga un dibujo, hará unos garabatos bien diferentes a los que realizará si se le pide que escriba su nombre.

- Entornos lectoescritores.
  Aunque cada niño y cada niña construye el concepto de lectoescritura de forma interna, los entornos en los que se desarrollan están muy implicados en este aprendizaje. El contar con un entorno que provea de libros, que favorezca las interacciones niño-adulto, que ofrezca oportunidades para observar a otros implicados en tareas de lectoescritura y la presencia de adultos que reconozcan y refuercen cualquier intento de acercamiento a lo escrito, son puntos clave para crear un entorno lo más favorecedor posible de la lectoescritura.

Otro de los puntos clave en el marco teórico del proyecto es la narrativa. Al principio de este documento señalábamos que el uso del lenguaje para contar vivencias o para contar una historia es fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico. La narrativa es un aspecto que no se desarrolla de forma natural en muchos de nuestros alumnos y alumnas, por lo que es necesario intervenir para que puedan acceder a formas de comunicación más complejas y acordes a lo que les corresponde por edad cronológica.

La narrativa es una forma de discurso que permite al hablante dar un significado interpretativo a una secuencia de eventos. La estructura narrativa está influenciada por la edad, la cultura, el género y el contexto. En su forma completa, incluye algunos componentes, como la orientación (escenario, protagonistas), el inicio de un evento, la respuesta interna que da el protagonista, la consecuencia de esta conducta, la resolución del problema y la evaluación. La habilidad de producir narraciones completas emerge, evolutivamente hablando, a partir de discursos de interacción básicos, como conversaciones o juegos. En estos discursos de interacción básicos, los participantes progresivamente se van "enganchando" en conversaciones que parten del aquí y del ahora, para después mantener conversaciones sobre temas reales pero no presentes, y finalmente, conversaciones sobre mundos imaginarios, como el de los cuentos.

La relación del desarrollo de la narrativa con el desarrollo cognitivo, según Soto (2005), es de gran importancia. Las narrativas personales reflejan el "yo", la identidad, y la van constituyendo a medida que se van desarrollando. Por tanto, el uso que

hacen los niños y las niñas de la narrativa no sólo les ayuda a entender su desarrollo cognitivo, sino que lo propicia. La narrativa está relacionada con la teoría de la mente, es decir, con la capacidad de atribuir a otras personas estados mentales. El hecho de poseer esta capacidad es lo que nos permite anticipar las conductas de los demás, ponernos en su lugar, ser empáticos... por ejemplo, si en una película vemos que uno de los personajes se pierde en el bosque, podemos pensar "¡pobrecito!, se ha perdido". Atribuyéndole mente a ese personaje podemos pensar en lo que él piensa en ese momento, y compartir ese sentimiento. Mucho de nuestro alumnado con autismo, y también con retraso mental encuentra dificultades en este tipo de tareas. El déficit en la teoría de la mente, es, de hecho, una de las explicaciones de las alteraciones cognitivas en el autismo. La narrativa y la intervención sobre ella puede ayudar a hacer más comprensibles los pensamientos de los personajes de un cuento (o una persona en la vida real), y por tanto, ayudar a conocer mejor sus sentimientos y las consecuencias que llevan implícitas cada uno de ellos.

El primer tipo de narrativas que los niños y niñas producen será aquel en el que tienen apoyo de interlocutores adultos. Suelen ser de estructura sencilla y no tienen por qué tener una resolución clara. Se van desarrollando a medida que van adquiriendo más competencias cognitivas y lingüísticas. La narración de enculturación es un medio, ya que a través de la co-narración los progenitores transmiten valores culturalmente valiosos, socializan las emociones, el "yo" del niño o de la niña va tomando forma, y se les introduce en prácticas discursivas convencionales. La forma en la que los adultos estructuran estas conversaciones sobre eventos pasados influye no sólo en la forma en la que los niños y niñas hablan, sino también en la forma en la que piensan sobre los eventos pasados.

Para los pequeños, la experiencia es relativamente indiferenciada. Los sentimientos, los pensamientos, las identidades, las acciones... carecen de unos límites claros entre ellas. La narrativa ayuda a crear "esquemas de sucesos", es decir, pequeñas representaciones mentales acerca del funcionamiento del mundo que les rodea.

¿Qué implicaciones tiene esto en el desarrollo de la lectoescritura? Los buenos lectores dependen de sus conocimientos previos para comprender una historia, especialmente para:

- Hacer inferencias simples (¿por qué?, implícito).
- Establecer conexiones causales (¿por qué?, explícito).
- Predecir y producir planes de actuación (¿qué ocurrirá después?).
- Descubrir las metas que guían la conducta de los personajes, sus pensamientos, sus sentimientos.
- Reconocer las relaciones temáticas entre los individuos y la sociedad.

Un lector que no haga estas inferencias, que no establezca estas conexiones... no podrá entender el significado completo de una historia.

Los alumnos y las alumnas con discapacidad, bien por manifestar autismo, o por ser usuarios de sistemas alternativos al habla, serán población de riesgo en el desarrollo de adecuadas habilidades de narración:

- Por las oportunidades, más limitadas que el entorno les ofrece para narrar historias o contar cuentos.
- Por las limitaciones en vocabulario expresivo.
- Por las limitaciones para poder mantener conversaciones auténticamente autónomas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el punto clave que nuestro proyecto trata de afrontar es cómo crear situaciones de lectoescritura emergente:

- Para quienes sabíamos que no aprenderían a leer pero que podrían beneficiarse de todas esas actividades previas al aprendizaje de la lectura.
- Para quienes sí aprenderían a leer pero por no poder desarrollar el lenguaje oral aparecen como población de riesgo en la adquisición de la lectoescritura, y tienen menos oportunidades que quienes sí desarrollan lenguaje oral para adquirir esas destrezas lectoescritoras emergentes.
- Para quienes, teniendo lenguaje oral y capacidad de aprender a leer, necesitaban ayudas para comprender los textos orales por su dificultad para acceder al hilo argumental y la creación de inferencias.

2.3. NECESIDADES

A la vez que teóricamente este proyecto nos planteaba retos para transformarlo en práctica, por nuestra inexperiencia en este tema, muy poco explorado en nuestro país con alumnado como el nuestro, contábamos también con una serie de necesidades de centro, de los profesionales, del alumnado y sus familias, que serían factores determinantes para su puesta en práctica y adecuado desarrollo.

A) En cuanto a las necesidades de centro:

- Necesidad de ofrecer una perspectiva global de centro en el tema de la lectoescritura, ya que por su importancia el proyecto no podía ni debía circunscribirse a unas pocas aulas. Se necesitaba un trabajo en equipo para poder desarrollar de forma apropiada el proyecto.
- Necesidad de elaborar material específico y de adaptar diferentes recursos didácticos para poder desarrollar el proyecto, ya que es necesario realizar grandes adaptaciones en el acceso a todo tipo de materiales de lectoescritura.

B) En cuanto a los profesionales:

- Necesidad de homogeneizar los conocimientos y la metodología de partida entre los y las profesionales que ya están en el Centro y quienes se incorporan en septiembre; más específicamente en el ámbito de la lectoescritura emergente como trampolín para mejorar la calidad de vida.
- Necesidad, por tanto, de establecer un proyecto común e innovador en torno al cual articular la acción de todos los profesionales.

C) En cuanto al alumnado:

- Necesidad de una intervención temprana en aspectos de la lectoescritura en quienes son población de riesgo.
- Necesidad de que se intervenga en lectoescritura de una forma organizada y sistemática, ya que se trata de una habilidad que engloba a muchos otros aspectos de su posterior desarrollo como personas.

D) En cuanto a las familias:

- Necesidades de asesoramiento en el ámbito de la lectoescritura para poder ser modelo adecuado y adulto mediador.

2.4. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN

Los principales objetivos que se pretenden son:

Finales:

A) De centro:

- Integrar la teoría de la lectoescritura emergente como eje vertebrador de la acción educativa que ofrezca el centro.

B) En referencia a los profesionales:

- Integrar las actividades de lectoescritura emergente como una práctica no sólo habitual sino esencial en las programaciones didácticas para todas las aulas.

C) En relación al alumnado:

- Desarrollar con mayor eficacia su comunicación, sus relaciones sociales, su control del entorno y en definitiva su desarrollo personal, a partir de una mejora de las interacciones a través de la realización de actividades de lectoescritura emergente.

D) En el ámbito familiar:

- Dotarles de información y de herramientas para que puedan ampliar las actividades familiares en torno a la lectoescritura.

Parciales:

A) De centro:

- Crear un entorno que favorezca y permita la comunicación por cualquiera de sus vías y el acceso a materiales de lectoescritura.
- Sistematizar y unificar la elaboración de documentos de programación en torno a la lectoescritura.
- Abrir líneas comunes de acción y de intercambio de información con otros centros y organismos.
- Adecuar y ampliar los recursos materiales disponibles a las necesidades del alumnado.

B) En referencia a los profesionales:

- Profundizar en el conocimiento y en el uso de actividades de lectoescritura emergente.
- Elaborar adaptaciones y aplicaciones de materiales ajustadas a las necesidades concretas del alumnado.
- Ofrecer modelos adecuados en el uso funcional de lectura y escritura.
- Propiciar una frecuente interacción social en los alumnos a través de los materiales de lectoescritura.
- Mantenerse actualizado en cuanto a los recursos disponibles en este campo.

C) En relación al alumnado:

- Aplicar con cada alumno y alumna las actividades de lectoescritura más adecuadas, a partir de las adaptaciones de acceso individualizadas que suplan los déficits personales.
- Facilitar la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciar el seguimiento de este proceso.
- Favorecer la motivación del alumnado.

D) En el ámbito familiar:

- Comunicar a las familias el porqué de la importancia de desarrollar actividades de lectoescritura emergente en el hogar.
- Entrenarles en el uso de ayudas concretas que se hayan revelado previamente como recursos eficaces de trabajo con su hijo o hija en el centro.

2.5. CONTENIDOS

A) Cuestiones teóricas sobre la lectoescritura emergente: concepto e implicaciones prácticas.

B) Métodos para evaluar el nivel de lectoescritura emergente en alumnos y alumnas con discapacidad y el grado de implicación de las familias.

C) Cuestiones teóricas sobre la narración en alumnos y alumnas con discapacidad: concepto e implicaciones prácticas.

D) Ayudas técnicas necesarias para poder adaptar el material de lectoescritura:

- Tableros / cuadernos de comunicación mediante símbolos pictográficos para la comunicación: SPC (Mayer-Johnson, 1989).
- Comunicadores:
  - TWIN TALK
  - CHATBOX
  - 3 STEP BY STEP COMMUNICATOR
- Software informático:
- Projecte Fressa: Plaphoons, Rataplaphoons, Globus, Xerraire, teclados predictivos...
  - SAW4
  - Parlador
  - Boardmaker
  - Clic
  - Power Point

E) Elementos de acceso: Pulsadores / Emuladores / Licornios/ Software de accesibilidad / Brazos articulados / Sillas adaptadas.

2.6. PLAN DE TRABAJO METODOLOGÍA

Nuestro planteamiento metodológico, no sólo para este proyecto, sino en nuestro quehacer diario en el Centro, tiene una premisa básica que es la **flexibilidad a la par que sistematización**; por ello, lo aquí expuesto es el resultado de una cuidada planificación que ha ido adaptándose a las demandas y prioridades que en todo proceso surgen, haciendo así lo más eficiente y adaptado posible nuestro trabajo. Partimos del siguiente enfoque de desarrollo:

- Habida cuenta de la entrada de nuevos profesionales en el Centro, en una primera fase el grupo funcionó como un todo unitario con la finalidad de homogeneizar nuestros conocimientos sobre el tema a partir de la **autoformación.**
- Después, **evaluamos** nuestras prácticas y a nuestro alumnado, así como las actitudes de las familas.
- Pasamos a continuación a **poner en común** las **acciones globales** (de Centro) **y unitarias** (de cada aula).
- Posteriormente, pasamos a clarificar cómo **integrar en nuestra práctica educativa** el uso habitual de **estas ayudas**, y repartimos responsabilidades.
- La última fase consistió en la adaptación y aplicación de las ayudas que se requieran en cada caso, a partir de los medios materiales disponibles en el Centro, así como la **elaboración de aplicaciones** y materiales didácticos dirigidos a acciones concretas con el alumnado.

Las reuniones de coordinación tenían lugar dos veces por semana, martes y jueves de 9 a 10 de la mañana. En un primer momento, que abarcó casi el primer trimestre del curso, las reuniones fueron todas presenciales. Conforme a las necesidades del alumnado, las reuniones de los jueves se sustituyeron por tiempos de coordinación por ciclos para concretar la programación o para elaborar el material necesario para las actividades.

Las dos primeras semanas de puesta en marcha del proyecto la necesidad de formación era el punto más importante que debíamos desarrollar. A partir de la lectura conjunta del documento "Programa de Lectoescritura para Usuarios de Sistemas Aumenta-

tivos de Comunicación" (Soto, 2005), establecimos un primer contacto con la definición de lectoescritura emergente. Llegamos a un consenso sobre el término, aceptando en común la siguiente definición:

"La lectoescritura emergente incluye todos aquellos comportamientos y destrezas que preceden al uso convencional de la lectoescritura".

La cita que abre este documento, una cita de Pat Mirenda, también nos hizo reflexionar sobre la importancia de este proceso independientemente de la discapacidad que una persona tenga.

La siguiente acción que se emprendió fue hacer uso de tres cuestionarios diferentes. El primero de ellos hacía referencia a la autoevaluación por parte del profesor de la actividad que desarrolla en el aula para potenciar la lectoescritura (ver Anexo 1 – *Valoración de la alfabetización*). El segundo de los cuestionarios se utilizó para valorar la situación respecto a la lectoescritura de cada alumna y cada alumno. Las tutoras rellenaban este cuestionario para saber dónde se encontraba cada cual y los objetivos prioritarios para la acción posterior (ver Anexo 2 – *Valoración de las habilidades de lectoescritura emergente*). Finalmente, el tercero de los cuestionarios se elaboró para entregar de forma individual a las familias (ver Anexo 3 – *Cuestionario de Lectura para familias*).

Tras completar esta fase de evaluación, se contaba con gran número de información sobre la situación respecto a la lectoescritura de cada alumno y alumna, sobre la postura de cada profesora sobre cómo enfocaba este tema, y sobre cómo le gustaría enfocarlo dentro de su aula.

Para llevar a cabo un proceso común de actuación, a partir de un estudio detallado de las necesidades de cada aula y alumno, se tomó la decisión de programar los trimestres en torno a los cuentos. Así, durante el primer trimestre se trabajó en torno al Quijote, el segundo trimestre en torno a la Casita de Chocolate y durante el tercero, en torno a Pinocho. La programación en torno a un cuento ha llevado el proceso siguiente en los tres trimestres:

- En una reunión general se llega a un acuerdo sobre la versión del cuento, simplificando aquellos aspectos que parecen más difíciles o dando más importancia a otros.
- Una vez acordada la versión, se rellena de forma individual la tabla de los contenidos curriculares en relación con los conceptos que aparecen en el cuento (ver Anexo 4 – *Tabla de Contenidos*). Luego, en una reunión en gran grupo, se ponen en común los contenidos y se llega a un acuerdo común sobre ellos. Se temporaliza por semanas, siguiendo en los tres trimestres una cronología parecida: primero se trabajan los personajes y sus características y después los contenidos que hacen referencia a la acción que va sucediendo en el cuento elegido. Por ejemplo, durante la programación de la Casita de Chocolate, los contenidos centrales que se trabajaron fueron la casa y el bosque, en Pinocho, la ciudad y las tiendas.
- Cuando se cuenta con una programación de centro de carácter trimestral, cada profesora elabora, a partir de esta programación, su programación de aula, adaptada a cada uno de sus alumnos y alumnas (ver Anexo 5 – *Programación de aula de niños con plurideficiencias para la Casita de Chocolate*).

El hecho de trabajar en torno a unidades temáticas largas, de carácter trimestral, hace que los alumnos y alumnas reciban un programa de instrucción más cohesivo, ya que todos los contenidos curriculares que se introducen están en relación con un cuento. Todo el centro trabaja en torno al mismo cuento, por lo que la inmersión en los personajes y el argumento es total. Se facilita también la comprensión y se mejora el

conocimiento del tema puesto que éste se trata en múltiples actividades a lo largo de la semana y en muchas ocasiones diferentes.

Para cada uno de los cuentos trabajados se decidió elaborar en gran grupo determinados materiales que hacían cumplir el objetivo de aumentar la participación y la interacción social y acceder a materiales de lectoescritura. Así, para cada uno de los cuentos trabajados se elaboró:

- Dos tableros de símbolos pictográficos con los contenidos del cuento sobre el que se está trabajando, uno más sencillo para los más pequeños (ver Anexo 6A *Tablero*) y otro con más contenidos para el alumnado con más nivel de competencia curricular (ver Anexo 6B – *Tablero II)*.

También se han elaborado tableros del cuento en ayudas para la comunicación de alta tecnología. Se trata de tableros de comunicación que cuentan con casillas en las que se puede grabar la voz del adulto, de tal forma que al pulsar se escucha cómo va creando una frase, recibiendo una retroalimentación auditiva a su comunicación, aspecto muy importante para los alumnos y las alumnas que no han adquirido el habla.



Foto 1: Ayuda de alta tecnología con salida de voz digitalizada. A través de ella un alumno o alumna sin habla puede pulsar sobre las palabras y escuchar la frase que quiere decir. Se trata de una ayuda muy importante para la narración del cuento de forma autónoma por parte de nuestro alumnado.

- Murales con fotos y tablero de comunicación para cada una de las salidas o actividades en gran grupo que se han hecho en cada trimestre en relación a los contenidos del cuento:



Foto 2: Mural con fotos y tablero sobre una de las salidas realizadas durante el trimestre.

Estos murales están colocados por las paredes del colegio, de forma que cualquier niño o niña, aunque no tenga lenguaje oral o aunque su lenguaje oral no esté lo suficientemente desarrollado, puede compartir una vivencia pasada con cualquier persona que esté a su alrededor.

- Elaboración del cuento en Power Point para proyectarlo con el cañón en la pared como motivación inicial o para que alumnos y alumnas que no pueden manejar un ratón puedan acceder a escucharlo, mirarlo o leerlo de forma autónoma (ver Anexo 7A – *Cuento en Power Point de Pinocho* y ver Anexo 7B – Cuento en Power Point de *La Casita de Chocolate*). Los alumnos y alumnas que no pueden acceder al botón izquierdo del ratón, por su discapacidad motora, cuentan con una solución de acceso, que consiste en la adaptación del ratón, colocando un pulsador que hace las funciones de botón izquierdo.



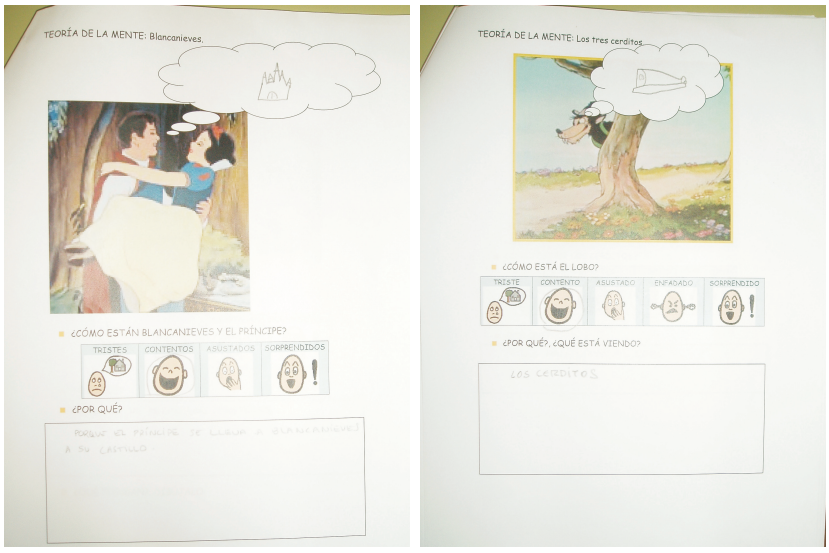
Foto 3: Adaptación del ratón del ordenador para permitir al alumnado con discapacidad motora leer cuentos en Power Point, pasando diapositivas.

Cada aula, dependiendo del tipo de alumnado con que cuenta, ha adaptado o elaborado más material en Power Point. Así, la tutora de un aula con alumnos y alumnas con discapacidad motora y visual ha elaborado un Power Point de los cuentos para estimular visualmente con los personajes del cuento (ver Anexo 8 – *Estimulación visual a través de Pinocho*). Otras profesoras han elaborado adaptaciones en Power Point de cuentos con estructura repetitiva (ver Anexo 9 – *Cuento Quiero un Beso*), lo que facilita el aprendizaje de estructuras sintácticas y de nuevo vocabulario; otras profesoras han elaborado adaptaciones en Power Point de cuentos con rimas, que favorecen el aumento de la conciencia fonológica (ver Anexo 10 – *Cuento Poema de Olores*).

- Ficha para hacer predicciones sobre el contenido del cuento (ver Anexo 11 – *Ficha predicciones del cuento*). Los alumnos y las alumnas, mirando el título, las fotos... intentan predecir qué personajes, qué objetos o cómo será la historia. Después, los propios alumnos y alumnas son los que niegan o confirman las predicciones. Esta actividad implica un proceso cognitivo de reflexión.

- Mapas conceptuales sobre los contenidos del cuento (ver Anexo 11A y 11B – *Mapas conceptuales*). Tener acceso a este material y trabajarlo ha ayudado a los alumnos y las alumnas a tener mayor dominio sobre el vocabulario que aparece en el cuento y las relaciones que se establecen entre las palabras.

- Fichas para trabajar teoría de la mente, es decir, los estados mentales de los personajes. Se trata de unas fichas orientadas a trabajar el significado implícito del cuento, comprender el porqué de las conductas de determinados personajes y saber cuáles son sus emociones (ver Anexo 12 – *Fichas para trabajar los estados mentales de los personajes*). En estas fichas, el alumno o alumna puede observar un fotograma de la película, y recordando la historia, señalar qué piensa el personaje y cómo se siente, seleccionando de entre varias emociones:



Fotos 4 y 5: Fichas sobre personajes de los cuentos Blancanieves y Los Tres Cerditos sobre la teoría de la mente utilizadas para trabajar (estos cuentos, por su relación con el bosque, fueron trabajados por una tutora con alumnos y alumnas que tienen buen nivel de competencia curricular durante la programación de La Casita de Chocolate).

– Fichas para trabajar sobre los contenidos que aparecen en el cuento (ver Anexo 13 – *Gepetto y la madera*). Los alumnos y las alumnas con un nivel de competencia curricular más bajo, trabajan los contenidos del cuento de forma más sensorial:



Fotos 6 y 7: Fichas para trabajar los contenidos del cuento, concretamente las características de los personajes, de una forma más sensorial, para alumnado con bajo nivel de competencia curricular.

– Ficha resumen del cuento, en la que el alumno o alumna cuenta con la información esencial de la historia, lo cual es una ayuda fundamental en el proceso de narración autónoma del cuento por parte de los alumnos y alumnas que no tienen lenguaje oral o por los alumnos y alumnas que no tienen adquirida la función declarativa (ver Anexo 14A – *Resumen sencillo del cuento*, y ver Anexo 14B – *Resumen más completo del cuento*). En estos resúmenes se incluyen pictogramas

para palabras clave al narrar, como "érase una vez", "colorín colorado", "después"... es necesario enseñar estos marcadores de narración para dotar de una estructura cronológica a la narración de los alumnos y alumnas.

- Fichas de comprensión del cuento a través de preguntas (ver Anexo 15 – *Preguntas de comprensión del cuento*).
- Realización de un taller de teatro con alumnos y alumnas que no tienen lenguaje oral. Se adapta el texto del cuento, simplificándolo, y se graban los diálogos en ayudas de alta tecnología, de tal forma que cuando a un niño le toca decir las frases de su personaje, acciona el pulsador y la ayuda de alta tecnología hace sonar el mensaje (ver Anexo 16 – *Adaptación para teatro del cuento La Casita de Chocolate*).
- Fichas para trabajar la estructuración de frases a través de los contenidos del cuento:



Foto 8: Los alumnos han de recortar, ordenar y pegar una frase del cuento.

- Fichas para trabajar la conciencia fonológica a través de los nombres de los personajes del cuento:



Foto 9: Ficha de conciencia silábica (recuento de sílabas de una palabra).



Foto 10: Ficha de conciencia silábica (reconocimiento de la misma sílaba inicial).



Foto 11: Ficha de conciencia silábica (reconocimiento de la primera sílaba de una palabra).

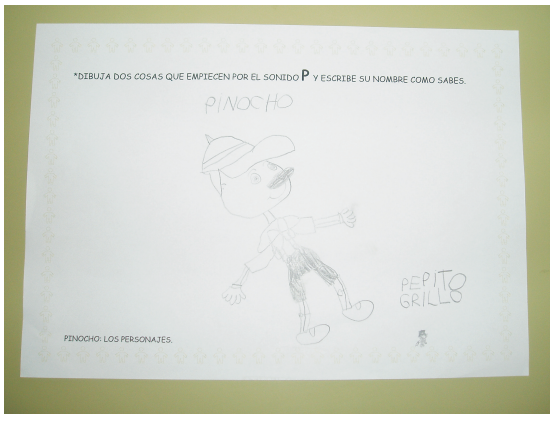


Foto 12: Ficha de conciencia fonológica (búsqueda de palabras que empiecen por un determinado sonido)

– Fichas para trabajar el reconocimiento global de palabras a través de los nombres de los personajes del cuento:

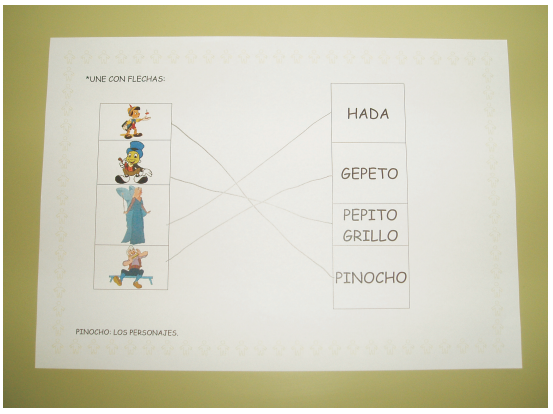


Foto 13: Ficha para unir el personaje del cuento con su nombre.

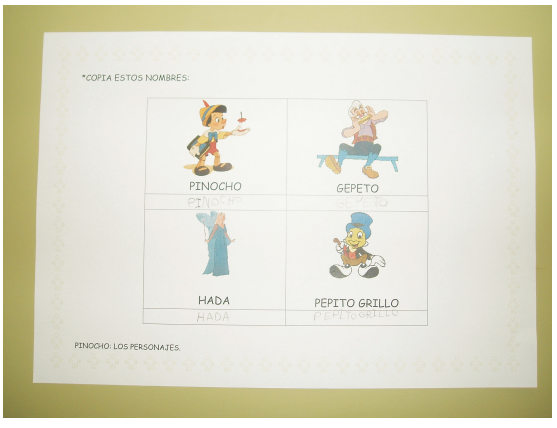


Foto 14: Ficha para copiar el nombre de los personajes.

– Actividades de narración elaboradas por los alumnos y las alumnas mayores del centro, que a la vez que vuelven a contar la historia, la escriben y buscan los símbolos pictográficos correspondientes a cada palabra. Preparan así cuentos con pictogramas para que quienes tengan menor competencia lectoescritora puedan "leer" el cuento a través de pictogramas (ver Anexo 17 – *Cuento en pictogramas elaborado por alumnado con mayor competencia lectoescritora para los alumnos y alumnas de menor competencia*).

Además del trabajo en lectoescritura en torno a los cuentos, también se desarrollaron actividades para mejorar el entorno e introducir en él modificaciones que lo convirtieran en un espacio más alfabetizado:

– Actividad de colocación del menú del comedor escolar con pictogramas acompañados de palabra:

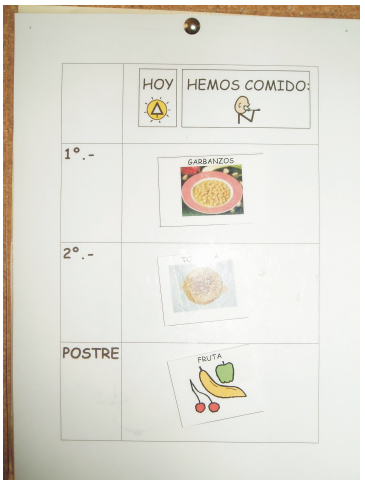


Foto 15: El alumnado lee con su profesora el menú de mediodía, busca las tarjetas de los alimentos correspondientes y las coloca en este panel.

– Actividad de colocar el tablón de acontecimientos importantes: este tablón, colocado a la entrada del colegio, sirve para recordar a todos los miembros del colegio las actividades importantes del día, como cumpleaños, salidas o visitas. Son los propios alumnos y alumnas, con ayuda de un adulto, los que colocan este tablón, seleccionando los elementos de la frase y ordenándolos:



Foto 16: Panel de la información importante del día.

– Actividad de pasar lista: los alumnos y alumnas cuentan con un cuadernillo en

el que aparecen las fotos de sus compañeros seguidas de sus nombres, y antes de salir al recreo, por turnos semanales, van pasando por las clases para "pasar lista" y anotar quién ha venido al cole y quién no:



Foto 17: Cuadernillo para pasar lista por las clases del centro.

– Actividad de taller de biblioteca: una vez por semana, las aulas de más bajo funcionamiento llevan a cabo un taller de biblioteca en el que se lee en voz alta un cuento relacionado con el centro de interés trimestral, las profesoras representan las acciones más importantes del cuento, se ofrecen estímulos sensoriales que acompañan cada concepto (tocar agua y probar la sal si contamos un cuento que ocurre en el mar, por ejemplo) que aparece en el cuento y realización de una actividad plástica en relación al cuento escuchado-vivenciado. Con carácter mensual, una madre o un padre acuden al taller de biblioteca a convertirse en narradores del cuento. Después, cada alumno y cada alumna elige, a su manera y según sus posibilidades, un cuento para llevarse a casa el fin de semana. Al cabo de una semana las familias devuelven el libro acompañado de un pequeño trabajo que habrá realizado la niña o el niño con ayuda de su padre, su madre o algún hermano relacionado con el cuento. Así se promueve que se lean en casa cuentos y que se compartan momentos alrededor de lo escrito. Se cuenta en el centro con varios armarios biblioteca con ruedas que permiten desplazar la biblioteca por las aulas:



Foto 18: Armario biblioteca con ruedas para poder desplazar los libros por las aulas.

En la biblioteca también van incluyéndose libros que los adultos van elaborando, libros de carácter manipulativo en los que los protagonistas son los propios alumnos y alumnas, lo que despierta su interés y motivación hacia los libros:



Foto 19: Libros creados en el centro en los que los protagonistas son nuestras alumnas y nuestros alumnos.

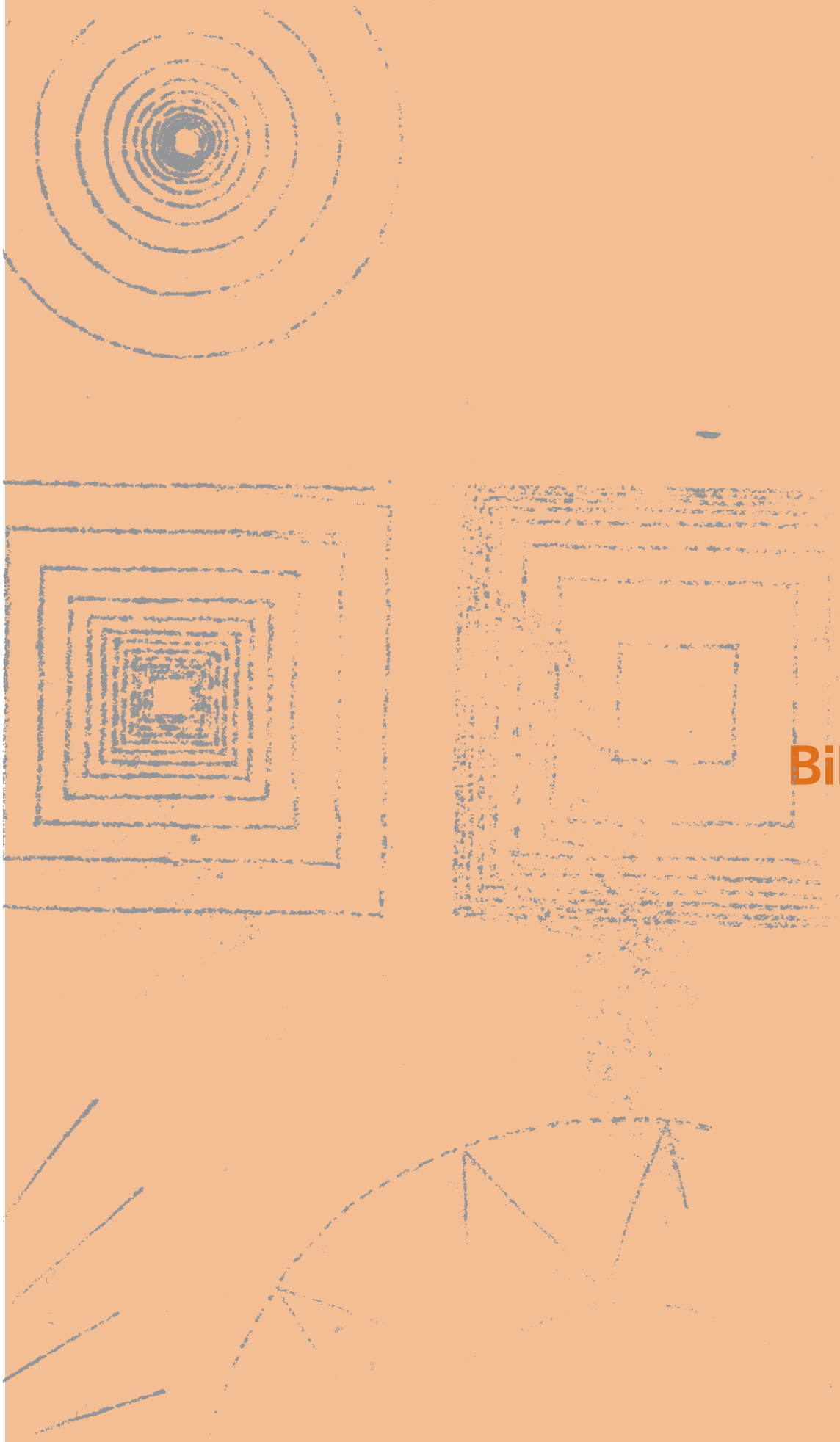
– Actividades de arte: los talleres de arte también son un espacio donde trabajar

la lectoescritura de forma emergente (ver Anexo 18 – *Cuadernillo de Observación de una Obra de Arte*, relacionada con los contenidos trabajados durante el trimestre a partir del cuento principal del trimestre).

2.7. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y CONCLUSIONES FINALES

En este apartado sólo se quiere destacar que los profesionales comprometidos en este proyecto innovador han sido el motor de las acciones contempladas en él, pero su repercusión transciende al propio grupo de trabajo. Así las acciones emanadas de este proyecto se han aplicado a todo el alumnado y han sido asumidas por la totalidad de los profesionales, puesto que nuestra pretensión final, ha sido y lo sigue siendo, que el Centro quede conformado como **una unidad integral de comunicación en torno a la lectoescritura**.

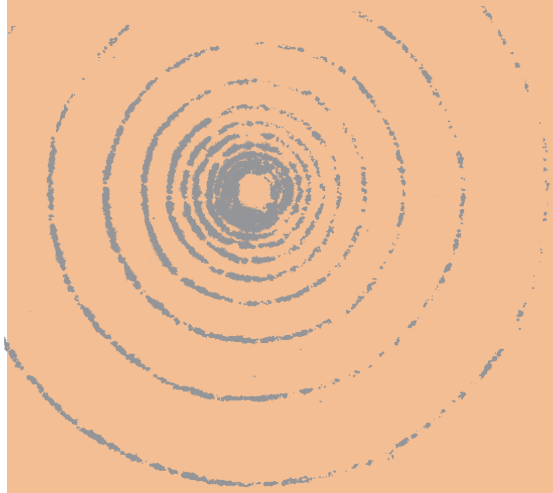
El desarrollo del proceso ha sido ampliamente satisfactorio para la comunidad escolar de nuestro Centro, implicada de forma global en el desarrollo del mismo. Las familias valoran positivamente el hecho de que se les pidiera su participación y se les invitara a ser protagonistas de alguna de las actividades planteadas. Para los profesionales implicados, este proyecto ha sido el comienzo de una línea de trabajo que no ha hecho sino nacer durante el desarrollo del proyecto. La ilusión con la que hemos trabajado y lo valioso que es para nuestros alumnos y nuestras alumnas el poderles ofrecer una acción de centro coordinada, progresiva y adaptada nos han hecho sentir la importancia de que proyectos de este tipo se "contagien" a otros colegios de educación especial, y por qué no, también a las escuelas ordinarias. ¿Quién no se beneficia de un planteamiento de centro en torno a la lectura? ¿Quién no se beneficia de que se adapte la lectoescritura a sus capacidades? El desarrollo de habilidades de lectoescritura es una de las mayores capacitaciones que pueden darse en alumnos y alumnas con problemas de comunicación, no sólo provenientes de discapacidad, sino también con problemas de comunicación transitorios, como puede ser el grupo de alumnado inmigrante, o en alumnado de corta edad, para prevenir posteriores problemas en lectoescritura o para compensar las desigualdades de origen al llegar a la escuela.

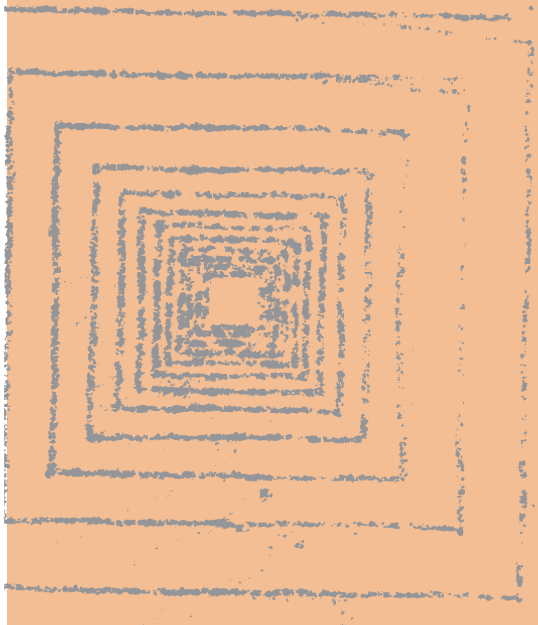


Bibliografía

3. Bibliografía

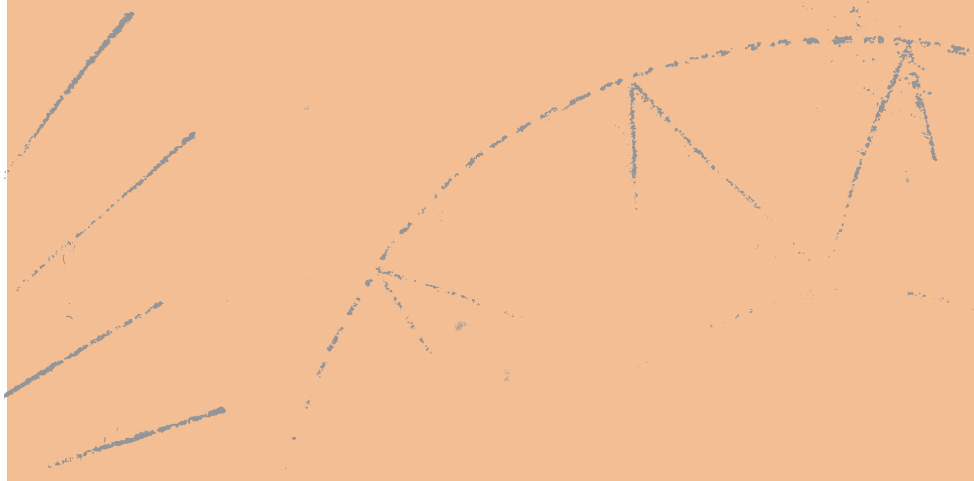
- Basil, C. y Soro-Camats, E. (1995), *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*, Madrid, MEC.
- Cervera, J. (1992), *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao, Mensajero.
- Culp, D. (2004), "Augmentative and Alternative Communication: what teachers need to know". Consultado el 24 de abril de 2006 en http://www.callier.utdallas.edu/ACT/res.html
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P., Kalman, S. L. y Yoder, D. E. (1991) "The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities", *American Journal of Speech-Language Pathology* 1 (1), pp. 38-44.
- Light, J. C. y Kent-Wals, J. (2003), "Fostering emergent literacy for children who require AAC". *The ASHA Leader*, 8, pp. 4-5, 28-29. Consultado el 2 de noviembre de 2005 en http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q2/ftr030527b.htm
- Locke, P. y Butterfield, R. (1999), "Promoting literacy for individuals with severe to moderate disabilities", Conference Proceedings. Consultado el 15 de enero de 2006 en http://www.csun.edu/cod/conf/1999/proceedings/session0038.htm
- Mirenda, P. (1993), "Home literacy experiences of preeschoolers enrolled in Head Start and special education programs", *Journal of Early Intervention*, 4, pp. 351-397.
- Musselwhite (2005), "Bookreading Communication Displays". Consultado el 16 de febrero de 2006 en http://www.aacintervention.com/Bookreading%20Displays%20Tip.pdf
- Soto, G. (2005), *Programa de Lectoescritura para Usuarios de Sistemas Aumentativos de Comunicación*, Documento del Postgrado de Comunicación Aumentativa, Madrid, Escuela Universitaria La Salle.
- Stratton, J.M. (1999), "Emergent Literacy: a new perspective", *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), pp. 177-183.
- Tamarit, J. (1990), "Introducción a la edición española" en Baugmart, D., Johnson, J. y Helmstetter, E. *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad,* Madrid, Alianza.
- Von Tetzchner, S. y Martinsen, H. (1993), *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*, Madrid, Antonio Machado libros.







Anexos



Anexo 1. Valoración de la alfabetización

Anexos

VALORACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN

OPORTUNIDADES	NECESIDADES	REDUCCIÓN DE BARRERAS
¿Se leen cuentos frecuentemente en clase?	¿Cuáles son las diferentes necesidades de lectoescritura a lo largo del día?	¿Se concede importancia a la alfabetización en la programación?
¿Los alumnos y alumnas tienen un cuento favorito? ¿Se les vuelven a contar los cuentos (lecturas repetidas)?	¿Cómo se anima o ayuda a los alumnos y alumnas a participar en las actividades de lectoescritura?	¿Crees que como docente tus alumnos y alumnas pueden adquirir la lectoescritura?
¿Participan tus alumnos y alumnas activamente en la actividad de la lectura? ¿Ayudan a pasar las páginas? ¿Formulan preguntas? ¿Hacen comentarios?	¿Diferencian la portada de la parte de atrás de los libros? ¿Distinguen la parte de arriba de la de abajo? ¿Pueden señalar lo escrito en contraste con los dibujos?	¿Hay barreras en el posicionamiento de tus alumnos y alumnas durante las actividades de lectura y escritura?
¿Manejan libros y otros materiales escritos?	¿Diferencian la escritura del dibujo? ¿Saben que lo escrito se puede leer?	¿Se usan dispositivos de ayuda a la comunicación? ¿Cómo se comunican durante las actividades de lectoescritura?
¿Tienen oportunidades variadas para escribir? ¿Para garabatear? ¿Para dibujar?	¿Comprenden que durante la lectura se repiten algunos elementos?	¿Se proporcionan adaptaciones tales como amplificación o magnificación?
¿Tienen oportunidades de observar al adulto ocupado en actividades de lectoescritura?	¿Se entretienen con juegos de sonidos y rimas?	¿Son interesantes las actividades? ¿Son relevantes para sus experiencias? ¿Están adecuadas al nivel de lenguaje? ¿Están adaptados los materiales de escritura?

Anexo 2. Valoración de las habilidades de lectoescritura emergente

VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES DE ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: LECTURA

Lectura emergente	Fecha	Fecha	Fecha
a. Mira los cuentos, los libros.			
b. Va desde el principio hasta el final del libro e intenta cerrar el libro.			
c. Demuestra comprensión de símbolos o logos.			
d. Puede asociar sonidos con objetos.			
e. Atiende auditivamente a un cuento.			
f. Participa de manera repetitiva en cuentos o canciones.			
g. Participa en la lectura de cuentos con símbolos pictográficos.			
h. Sabe la diferencia entre la escritura y los dibujos.			
i. Participa en la lectura guiada o compartida.			
j. Utiliza símbolos pictográficos para responder a preguntas sobre el cuento o para predecir un resultado.			
k. Puede responder lo que vendrá a continuación con un símbolo (secuenciación de izquierda a derecha).			
m. Vuelve a contar el cuento usando símbolos pictográficos.			
n. Lee palabras visualmente.			
o. Nombra las letras / sonidos del principio.			
p. Conoce todas las asociaciones letra/sonido.			

VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES DE ALFABETIZACIÓN EMERGENTE: ESCRITURA

Lectura emergente	Fecha	Fecha	Fecha
a. Utiliza símbolos pictográficos para responder a preguntas (describe un dibujo o una acción).			
b. Escribe una oración usando símbolos.			
c. Escribe un cuento usando símbolos.			
d. Puede copiar una palabra de la pizarra o de otro papel.			
e. Puede copiar una oración de otro papel o de la pizarra.			

Anexo 3. Cuestionario de lectura para familias

PROYECTO DE INNOVACIÓN:
EVALUACIÓN DE LA LECTURA EMERGENTE

El objetivo de este cuestionario es que las madres y los padres veáis la importancia que tiene el uso de los cuentos y también dotaros de recursos para poder disfrutar de una actividad "normal" como la lectura de un cuento con vuestros hijos e hijas.

Este cuestionario recoge: una breve explicación sobre por qué es interesante lo que se plantea, una pregunta que os permite reflexionar sobre lo que hacéis y pistas o recursos para poder adaptar la actividad al acceso de vuestros hijos e hijas.

Se entrega para que cada familia lo guarde, no queremos que nos lo enviéis de nuevo, para que podáis contestar sin presión y sinceramente.

1. En los cuentos encontramos un mundo de color, sensaciones, historias y sonidos muy divertido y cercano a las niñas y niños, puesto que lo que en ellos sucede está cerca de su fantasía o bien de hechos cotidianos cercanos a su experiencia. Con su lectura estamos enriqueciendo su mundo de experiencias.

¿Se le leen al niño cuentos frecuentemente en el hogar?

> La participación activa en la biblioteca escolar puede ser una buena forma de ponernos en contacto con el mundo de los cuentos, pero no la única, podemos ir a la biblioteca del barrio, a ludotecas... donde además organizan otro tipo de actividades de animación a la lectura.

2. Todas las personas tenemos nuestras preferencias a la hora de jugar, leer, vestir... Cuantas más opciones de elección se nos ofrezcan, más facilidad tendremos para poder desarrollar nuestra personalidad y capacidad de decidir y por tanto de determinarnos como personas. Hay que descubrir cuáles son los gustos de nuestros hijos e hijas y alumnos y alumnas y para ello, tenemos que poner a su disposición gran variedad de cuentos.

¿El niño tiene un cuento favorito?

3. A todos nos gusta controlar lo que sucede a nuestro alrededor y poder anticiparnos en ocasiones a lo que va a ocurrir, nos hace sentir parte del entorno. Nuestros alumnos en ocasiones tienen mermada esa posibilidad, por el difícil acceso al medio. Cuando nos leen repetidamente un cuento, somos capaces de anticipar lo que va a suceder y eso hace que nos guste más, porque "controlamos" el cuento.

¿Se leen los mismos cuentos repetidamente?

> Las rutinas nos permiten controlar mejor lo que sucede en nuestra vida. Buscar un momento para dedicar a la lectura (todos los días antes de ir a la cama, después de la merienda, los viernes por la tarde, el fin de semana...) y anticiparlo siempre igual, como un ritual, sería una buena manera de introducir esta actividad. La forma de anticipar podría ser poniendo previamente y siempre la misma canción, sentarnos en el mismo sitio para disfrutar del momento...

4. Si estamos hablando de una actividad rutinaria, que se hace en familia y en la que el disfrute es un elemento tan importante, es fundamental que el niño se sienta partícipe activo de ella, que sea protagonista.

¿Participa el niño o la niña activamente en la actividad de lectura?

Nuestros chicos pueden participar de diferentes formas: pasando las hojas, tocando las texturas, mirando los dibujos, señalando como respuesta a preguntas, manipulando el cuento, comentándolo. Ahora tenemos que pensar si los cuentos son accesibles y cómo hacerlo, colocando depresores u otros instrumentos que les permitan pasan las hojas con mayor facilidad, poniendo texturas para que puedan experimentar mejor lo que sucede, ampliando los dibujos del cuento si son muy pequeños...

Otra forma de acceder al cuento será un buen posicionamiento que le permita ver, tocar y emitir comentarios (orales o bien con señales).

5. En casa nos encontramos con gran cantidad de material impreso: publicidad, cartas, lista de la compra... Si forma parte de nuestra vida cotidiana, tenemos que hacer que también forme parte de la suya. De esta forma estamos enseñando que no sólo el lenguaje oral es la forma de comunicarnos, también están las letras, los dibujos... estamos dando cabida a un sistema diferente, que probablemente sea el de vuestros hijos e hijas.

¿Maneja el niño o la niña libros y otros materiales escritos?

6. Sus papás y mamás son sus modelos, todos los niños y niñas imitan, en la medida de sus posibilidades, lo que hacen sus papás y mamás. Si ven que ellos leen y que escuchan cuentos con ellos, darán mayor importancia a la actividad que están desarrollando.

¿Tiene la niña o el niño oportunidades de observar al adulto ocupado en actividades de lectura?

7. Tan importante como vivenciar las cosas es compartirlas con las personas que tenemos alrededor.

¿Se hacen preguntas sobre el contenido del cuento o se comenta la historia?

Se les pueden hacer preguntas de sí/no "¿La bruja era mala?, ¿cómo hacía el búho?... O crear pequeños tableros de comunicación para que puedan responder a preguntas más abiertas: "¿Cómo era la niña?" El niño señala el pictograma de guapa.

¡Gracias por vuestra dedicación!

Anexo 4. Tabla de contenidos



DON QUIJOTE DE LA MANCHA

CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL			
LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	**LA VIDA EN SOCIEDAD**	**LOS OBJETOS**	**ANIMALES Y PLANTAS**
*Hábitats relacionados con el grupo familiar y escolar: la vivienda, la escuela, el barrio. -EL PUEBLO. -LA CASA: DEPENDENCIAS. -EL MOLINO: PARTES, FUNCIÓN.	*La comunidad y el entorno: paisaje rural y urbano. -PAISAJE RURAL.	*Objetos naturales y elaborados presentes en el entorno: tipos y atributos físicos -ROPA: HOMBRE, MUJER Y CABALLERO. -ALIMENTOS: TRASFORMACIÓN DE LA MATERIA PRIMA EN ELABORADA (PAN, VINO Y QUESO).	*Los seres vivos: características generales, funciones, ciclo vital. -HUMANOS: DIFERENCIAS ENTRE HOMBRE Y MUJER. -ANIMALES DE LA GRANJA: OVEJAS, CARNEROS, CABALLOS, BURROS... -ONOMATOPEYAS. -¿CÓMO NACEN LOS MAMÍFEROS?
*Principales grupos sociales de los que es miembro: familia y escuela. -RELACIÓN ENTRE SANCHO Y QUIJOTE: AMISTAD. -RELACIÓN ENTRE QUIJOTE Y DULCINEA: AMOR	*Los servicios de la vida en la comunidad: transporte, consumo, seguridad y salud.	*Funciones de los objetos. -LA ROPA SIRVE PARA VESTIRSE. -LOS ALIMENTOS SIRVEN PARA COMER Y CRECER. -LOS LIBROS SIRVEN PARA LEER, APRENDER, DIVERTIRSE.	*Relaciones entre las plantas, animales y personas: compañía, alimentación... -CABALLOS Y MULOS: TRANSPORTE. -OVEJAS: ROPA Y COMIDA. -UTILIDAD DE OTROS ANIMALES DE LA GRANJA. -TRIGO: ALIMENTO (PAN). -UVA: BEBIDA (VINO).
	*Los medios de comunicación. -LA CARTA.		*Cuidados de los animales y plantas. -PLANTAMOS Y REGAMOS TOMILLO.
	*Primeras vivencias del tiempo: tiempo de comer, de dormir...		*Distintos tipos de paisaje. -PAISAJE DE SECANO: CAMPO. -CASTILLA LA MANCHA EN EL MAPA DE ESPAÑA. -PAISAJE DE PLAYA.
	*Las formas sociales del tiempo: días de la semana, estaciones, hechos relevantes... -EL OTOÑO.		



DON QUIJOTE DE LA MANCHA

TEMPORALIZACIÓN	CONTENIDOS	CAPÍTULO DEL QUIJOTE
1.ª semana (17 al 21 octubre)	-Presentación de los personajes principales de la obra. -Nombre. -Cualidades. -Partes del cuerpo.	• Retrato del hidalgo Don Quijote de la Mancha.
2.ª semana (24 al 28 octubre)	-Relación entre los personajes. -Amistad. -Amor. -La ropa de Dulcinea, Don Quijote y Sancho.	• Cómo se armó caballero Don Quijote.
3.ª semana (31 de septiembre al 4 noviembre)	-Animales de la granja (coincidiendo con la excursión a la granja escuela de Movera): -Características. -Utilidad para el ser humano.	• Lucha con el ejército de carneros.
4.ª semana (7 al 12 noviembre)	-Las plantas del paisaje de secano: las uvas, el trigo, el tomillo, el olivo. -Utilidad para el ser humano. -El gusto.	• Don Quijote lucha con unas odres de vino.
5.ª semana (14 al 18 noviembre)	-Paisaje rural: la casa.	• Manteo de Sancho.
6.ª semana (21 al 25 noviembre)	-Paisaje rural: los molinos de viento y el pueblo. -La vista.	• Los molinos de viento.
7.ª semana (28 noviembre al 2 diciembre)	-Paisaje de playa: agua, arena.	• La aventura del caballero de la Blanca Luna.
8.ª semana (12 al 16 diciembre)	-El dolor corporal.	• La enfermedad de Don Quijote.



DON QUIJOTE DE LA MANCHA

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL			
EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN	**JUEGO Y MOVIMIENTO**	**ACTIVIDAD Y VIDA COTIDIANA**	**EL CUIDADO DE UNO MISMO**
*El cuerpo humano: elementos del cuerpo, características diferenciales del cuerpo e imagen global. -CUALIDADES FÍSICAS DE LOS PERSONAJES: ALTO, BAJO, GORDO, FLACO, GUAPA...	*Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.	*Las distintas actividades de la vida cotidiana: de juego, domésticas.	*La salud y el cuidado de uno mismo: higiene y limpieza en relación con el bienestar personal, alimentos y hábitos de alimentación, la enfermedad (dolor corporal), acciones que favorecen la salud. -EL DOLOR CORPORAL: CABEZA, TRIPA, BOCA...
*Sensaciones y percepciones del propio cuerpo: las necesidades básicas.		*Normas elementales de relación y convivencia:	*El cuidado del entorno y el bienestar personal: limpieza, higiene y cuidado de las dependencias del centro y de otros hábitos de su entorno próximo.
*Sensaciones y percepciones del propio cuerpo: los sentidos y sus funciones -LA VISTA. -EL GUSTO.			

Anexo 5. Programación de aulas de niños con pluridiscapacidades para la Casita de Chocolate

LA CASITA DE CHOCOLATE

1.- FUNCIONALIDAD: Realizar objetos para utilizar en las distintas dependencias de su casa.

2.- TEMPORALIZACIÓN: Del 17 de octubre al 7 de diciembre.
- LOS PERSONAJES: del 17 al 28 octubre.
- PAISAJE (ANIMALES): del 31 al 10 noviembre.
- PAISAJE (PLANTAS): del 14 al 25 noviembre.
- PAISAJE (MOLINO-LA CASA-EL BAÑO): del 28 al 7 diciembre.

3.- OBJETIVOS
- VISUALES
  - Reconocer a los personajes: Hansel, Gretel y la bruja.
  - Reconocer la foto de sus padres.
  - Reconocer su foto.
  - Reconocer los colores: verde y marrón.
  - Reconocer algunos animales: oso, búho y serpiente.
  - Reconocer objetos de la casa: cuchara, tenedor, plato, vaso, pañal, cepillo de dientes, peine, cama, sofá, casete y televisión.

- ESTIMULACIÓN TÁCTIL
  - Experimentar distintas sensaciones a través de texturas suaves, ásperas, duras, blandas, mojadas, secas, frías y calientes.
  - Reconocer sabores e identificar: dulce y salado.

- COMUNICACIÓN
  - Responder correctamente cuando se pasa la lista.
  - Responder sí/no.
  - Participar realizando las onomatopeyas propias del cuento.
  - Emplear correctamente los comunicadores en la obra de teatro.
  - Llegar al día de la semana correctamente a través del comunicador.
  - Utilizar el barrido para responder a preguntas cerradas.

- CURRICULAR
  - Reconocer cuando se tocan las distintas partes del cuerpo: brazos, piernas, manos, pies, cara, tripa.
  - Reconocer quién es chica o chico.
  - Saber dónde se colocan las prendas de vestir: zapatos, pantalón, camiseta, gorro, bufanda.
  - Asociar y realizar las onomatopeyas de algunos animales: oso, búho y serpiente.
  - Diferenciar seres vivos (árbol y animales) de objetos (piedras).
  - Conocer las dependencias de la casa y las acciones que se realizan en ellas.
  - Contar cuentos a través del ordenador.

4.- CONTENIDOS:
- EL CUENTO: PERSONAJES Y TRAMA
  - Hansel: niño, bueno, gordo.
  - Gretel: niña, buena, lista.
  - Bruja: mala, vestida de negro.
  - Familia: papá, mamá, hermanos.

- Trama: niños desobedecen, se pierden, encuentran la casa, la bruja se los quiere comer, se escapan.

- PAISAJE: EL BOSQUE
  - Plantas: árbol (verde y marrón, áspero, necesita luz, agua y tierra, es alto y áspero).
  - Piedras: duras, no tienen vida.
  - Otros: setas, piñas.
  - Animales: Oso (tiene pelo), búho (plumas), serpiente (escamas). De todos ellos se trabajarán las onomatopeyas y lo que comen.

- LA CASA
  - Cocina: cuchara, tenedor, plato, vaso, cocinar, fregar, comer, cosas que se comen y no, dulce y salado.
  - Baño: peine, cepillo de dientes, toalla, toallitas, pañal, acciones.
  - Salón: sofá, mesa, tele, radiocasete, acciones.
  - Dormitorio: cama y dormir.

5.- MATERIALES
- Tarjetas de imágenes (bits).
- Personajes plastificados.
- Plantas reales.
- Animales de juguete.
- Cuento La casita de chocolate (Adaptación para el aula).
- Cuento Powerpoint.
- Powerpoint de contenidos.
- Powerpoint familias.
- Flash familias.
- Saws curriculares.
- Objetos reales.
- Alimentos.
- Cd-rom juegos Las tres mellizas.
- Materiales de plástica.
- Salida a la casita de chocolate.

6.- ACTIVIDADES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Organizados atendiendo a la temporalización.

Anexo 6A. Tablero

PINOCHO

PINOCHO



PEPITO GRILLO



HADA



GEPETO



MALOS



MENTIR



NO MENTIR



TRABAJAR



PAPÁ



MADERA



CHICO



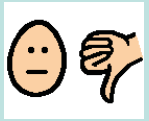
CARPINTERO



ANCIANO



MALO



BUENO



GUAPA



Anexo 6B. Tablero II

PINOCHO

PINOCHO



MENTIR



PAPÁ



CARPINTERO



MALO



BUENO



PEPITO GRILLO



NO MENTIR



NIÑO



NIÑO



INSECTO



ANCIANO



HADA



TRABAJAR



MADERA



VARITA



BLANCO

VERDE

GEPETO

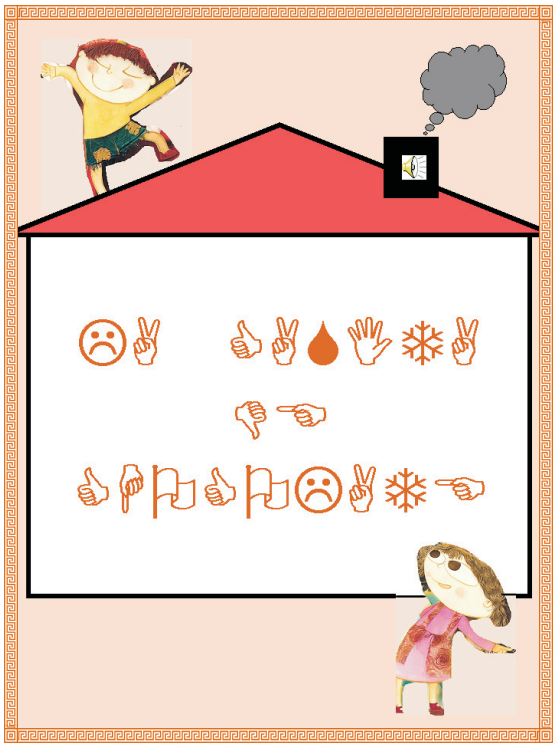


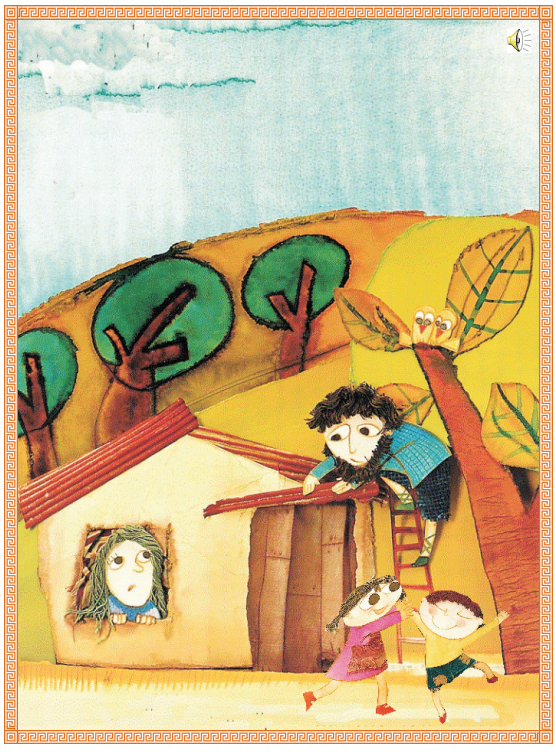
MALOS



Anexo 7A. Cuento en Power Point de La Casita de Chocolate

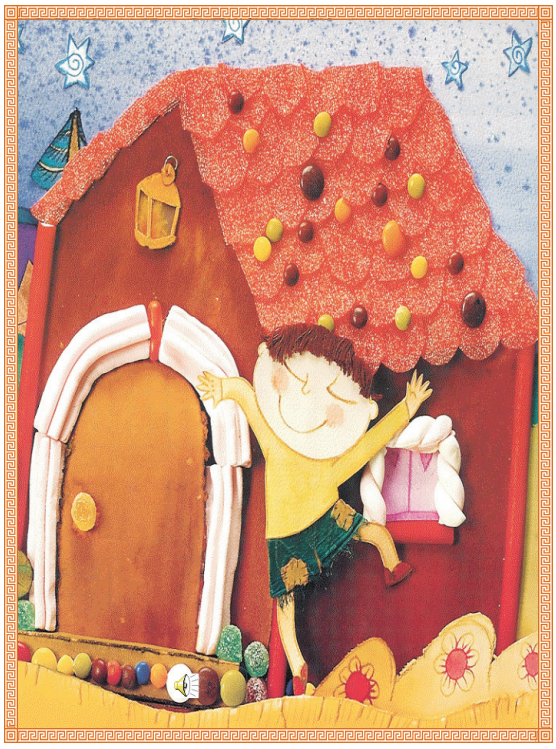
"La Casita de Chocolate"

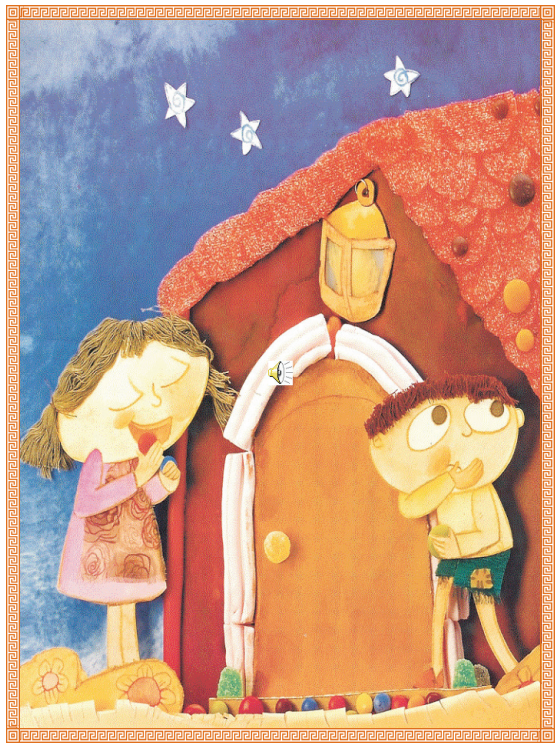


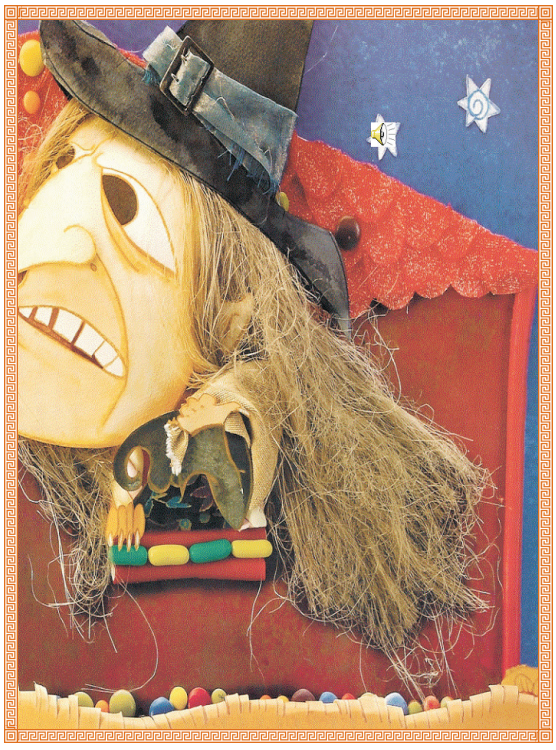


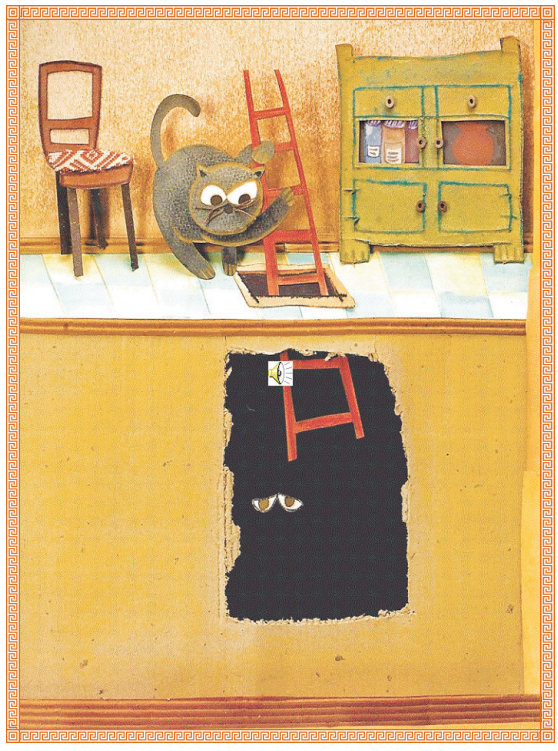
























Anexo 8. Estimulación visual a través de Pinocho

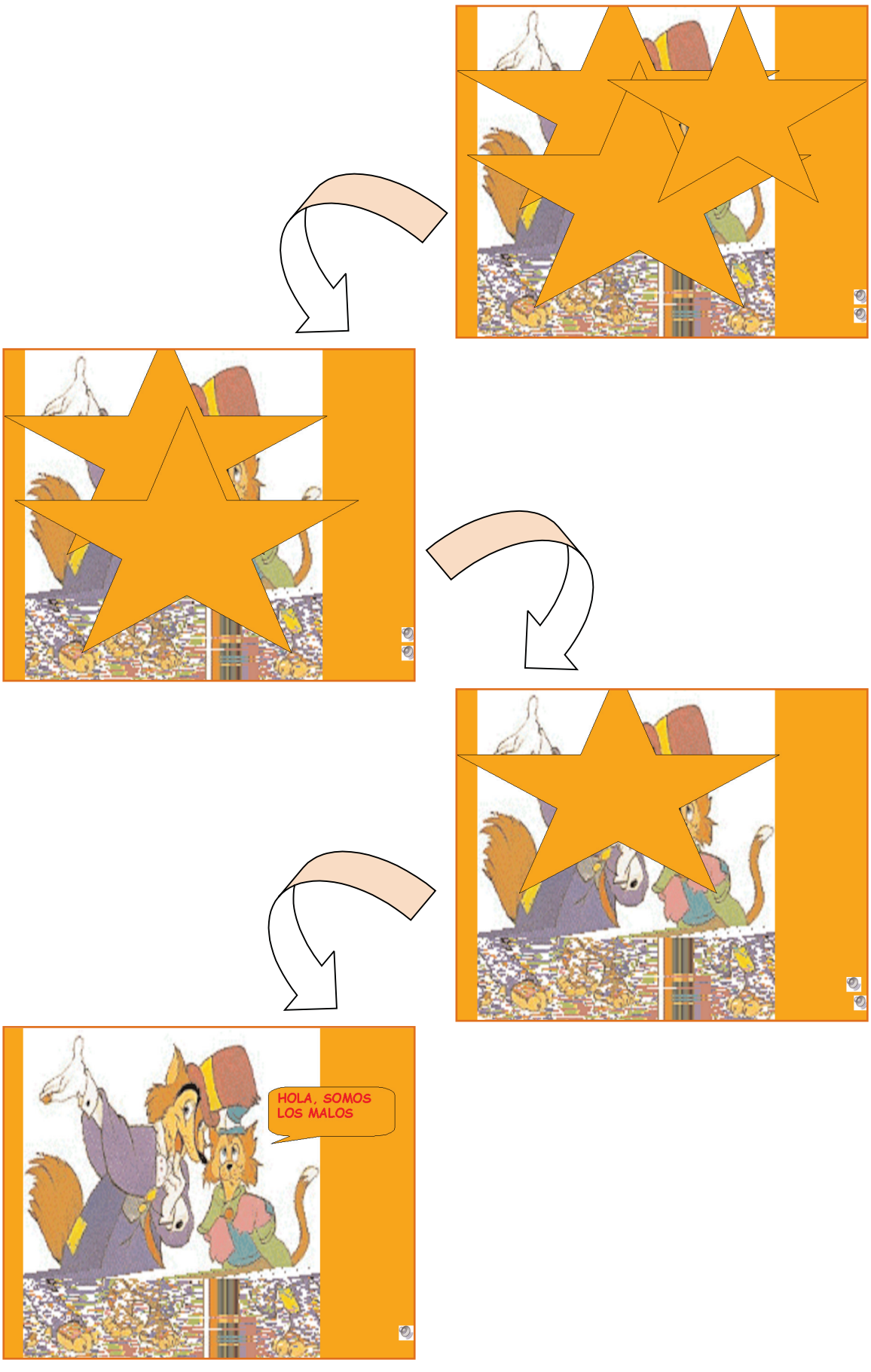

EN BUSCA DE LOS
AMIGOS DE
PINOCHO

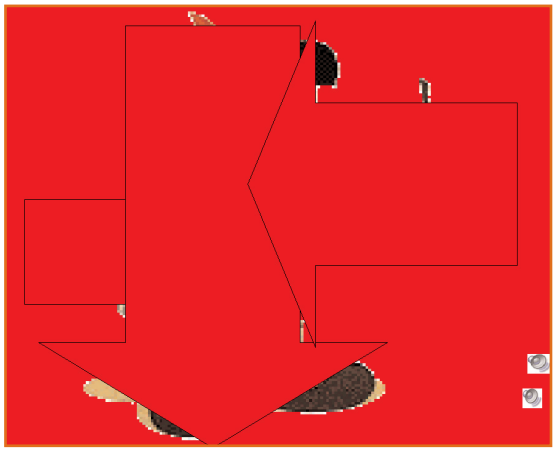


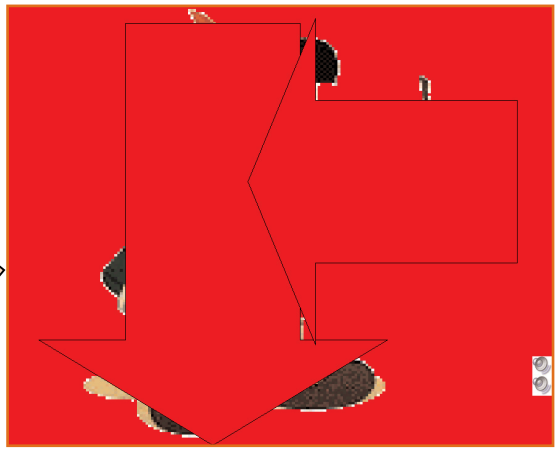





HOLA, SOY
PEPITO GRILLO

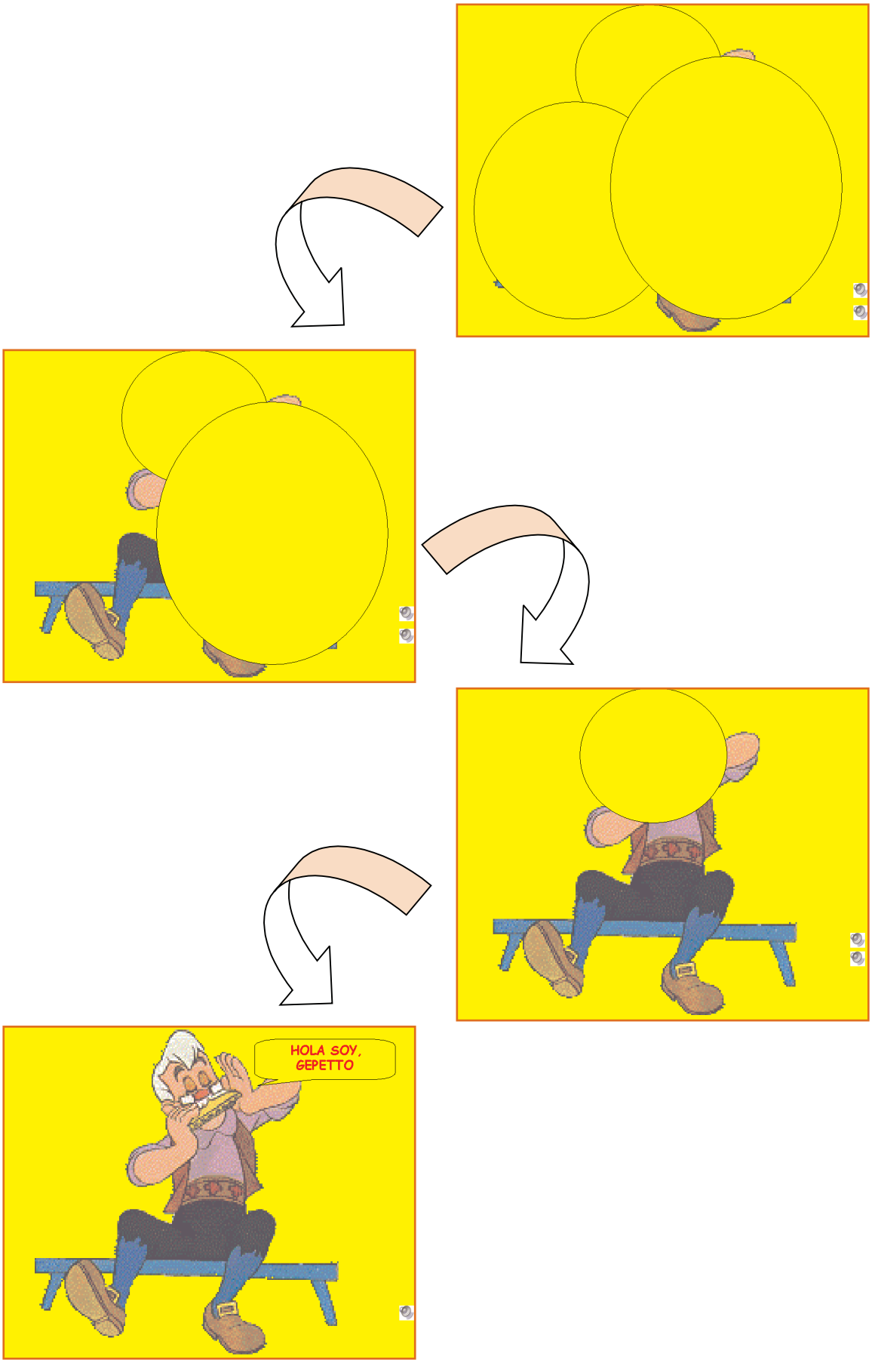

HOLA, SOMOS
LOS MALOS

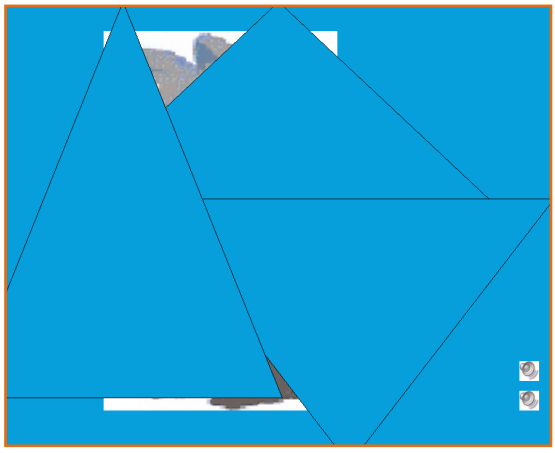


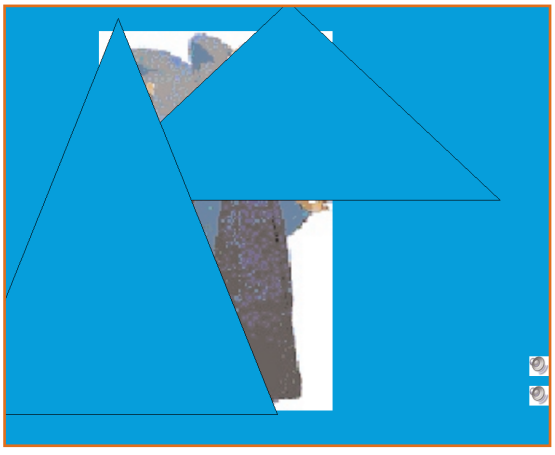


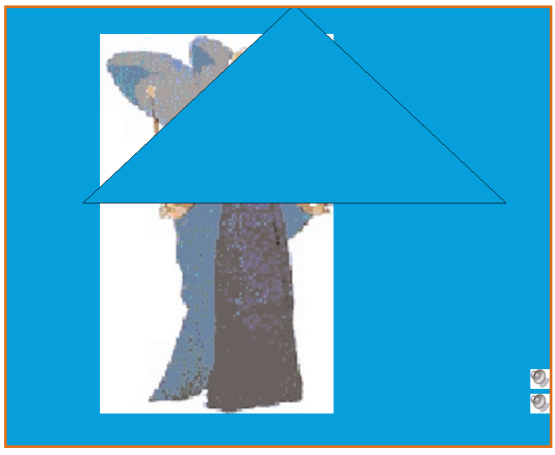



HOLA, SOY
PINOCHO


HOLA SOY,
GEPETTO








HOLA, SOY EL
HADA BUENA


HOLA, SOY
EL PEZ


COLORÍN,
COLORADO,
ESTE CUENTO
SE HA
ACABADO

Anexo 9. Cuento Quiero un Beso


¡QUIERO UN BESO!
1


¡QUIERO UN BESO!
1


"DE ACUERDO", CONTESTA LOLA


"¡QUIERO MUCHOS BOMBONES!"


"DE ACUERDO", CONTESTA LOLA


"¡QUIERO EL ORINAL!" DICE LEO


"DE ACUERDO", CONTESTA LOLA


"¡QUIERO TU OSITO!" DICE LEO


"DE ACUERDO", CONTESTA LOLA


"¡QUIERO EL GORRO!" DICE LEO


"¡TOMA!", CONTESTA LOLA


"¡QUIERO PAZ!" DICE LOLA


"YO QUIERO UN BESO" DICE LEO
1

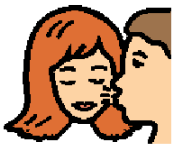

"¡UN BESO COMO ÉSTE!" DICE LEO
1

"DE ACUERDO", CONTESTA LOLA






Y COLORÍN COLORADO
ESTE CUENTO
SE HA ACABADO
¡MUAK!

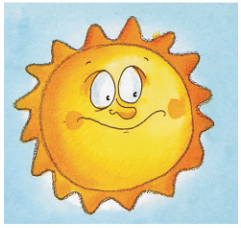


Anexo 10. Cuento Poema de Olores

POEMA DE OLORES



POR LA MAÑANA TEMPRANO
MI NARIZ EMPIEZA YA
A SENTIR MIL Y UN OLORES
QUE AQUÍ TE QUIERO CONTAR.
FRAGANCIAS QUE ASÍ, SIN MÁS,
POR MI NARIZ VIAJARÁN.



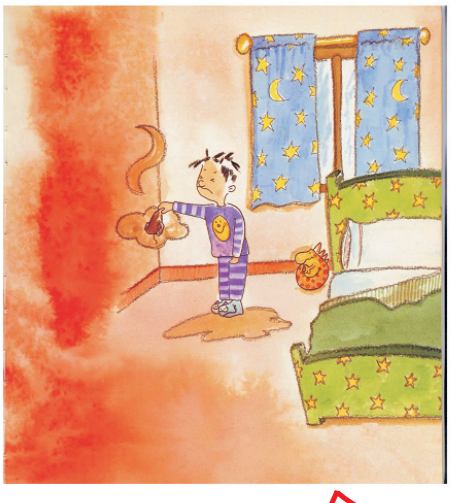


PRIMERO HUELO EL CAFÉ
QUE PREPARA MI PAPÁ.
¡CÓMO ME GUSTA SU AROMA,
AUNQUE NO PUEDA TOMAR!



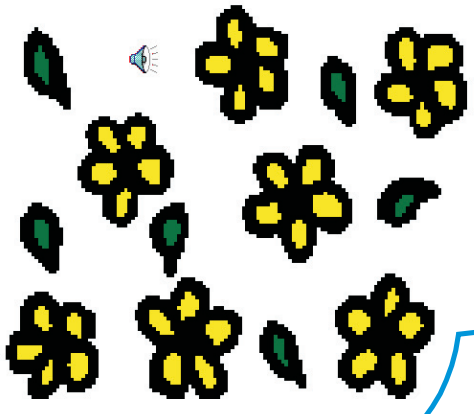


ESE OLOR RESULTA GRATO.
¡MUCHO MÁS QUE EL DE
UN ZAPATO!



CUANDO ACABO DE LAVARME,
ME ECHO COLONIA EN LA MANO.
APLASTO TODOS MIS PELOS
¡A FLORES HUELE MI BAÑO!





NO SABES CÓMO ME ENCANTA
ESTE OLORCILLO A LAVANDA.



BIEN PEINADO Y BIEN VESTIDO
ME VOY A DESAYUNAR.
TENGO UN HAMBRE QUE DEVORO.
¡ QUÉ BIEN HUELE A CRUASÁN!

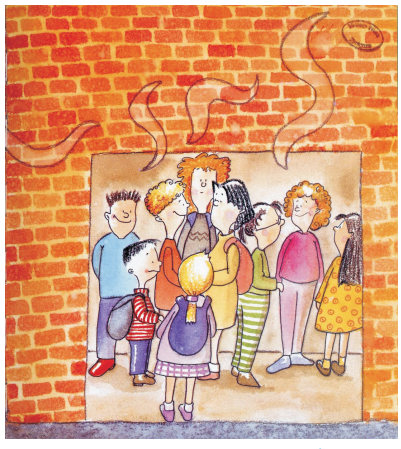


MERMELADA Y MANTEQUILLA
ENDULZAN DE MARAVILLA



CORRIENDO LLEGO AL COLEGIO, Y OIGO SONAR
LA CAMPANA. ENTRAMOS TODOS DEPRISA.
¡ERA LO QUE ME FALTABA!

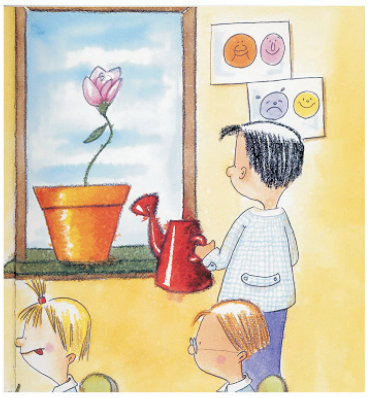
CUANDO HACE MUCHO CALOR
¡CÓMO APESTA A SUDOR!



EN LA HORA DEL RECREO
EL BOCADILLO ME ESPERA,
Y EL AROMA DEL CHORIZO
AL ABRIRLO ME RODEA.
"¡HUELE QUE ALIMENTA!", PIENSO,
"¡MI ALIENTO SERÁ UN TORMENTO!"

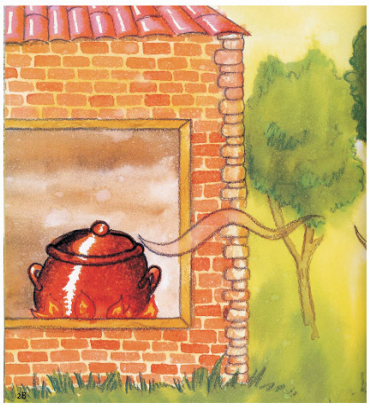


EN MI CLASE HAY UNA ROSA,
ME TOCA REGARLA A MÍ.
LA HUELO CON GRAN CUIDADO
NO ME PINCHE LA NARIZ...



¡UN OLOR TAN PENETRANTE
PARA UN PERFUME ELEGANTE!

CUANDO TOCAN A COMER
Y LAS TRIPAS ME HACEN RUIDO
VOY DEPRISA POR MI PLATO,
¡QUÉ BIEN HUELE ESE COCIDO!





CUANDO VAMOS A DORMIR
PASTA CON SABOR A MENTA,
HUELE DULCE Y TAMBIÉN PICA,
PERO LA BOCA REFRESCA.

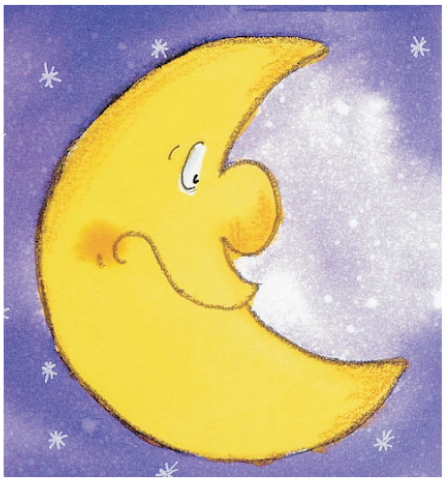


ME GUSTA SU OLOR INTENSO,
ME RECUERDA UN BOSQUE INMENSO.

ESTOY TUMBADO EN MI CAMA
RECORDANDO TODO EL DÍA.
HE OLIDO MILES DE COSAS
Y CONTÁRTELO QUERÍA.



MI NARIZ DESCANSA YA
MAÑANA DESPERTARÁ.



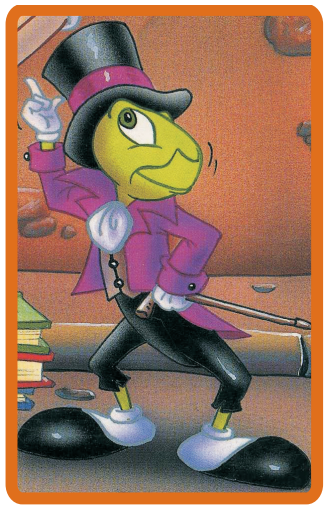
Y COLORÍN COLORADO
ESTE CUENTO
DE POEMAS
SE HA ACABADO...



Anexo 11. Ficha predicciones del cuento

¿QUIÉN APARECERÁ EN EL CUENTO DE PINOCHO?

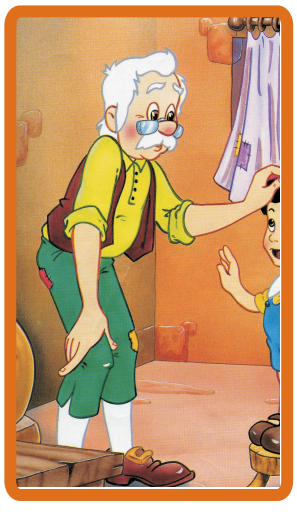




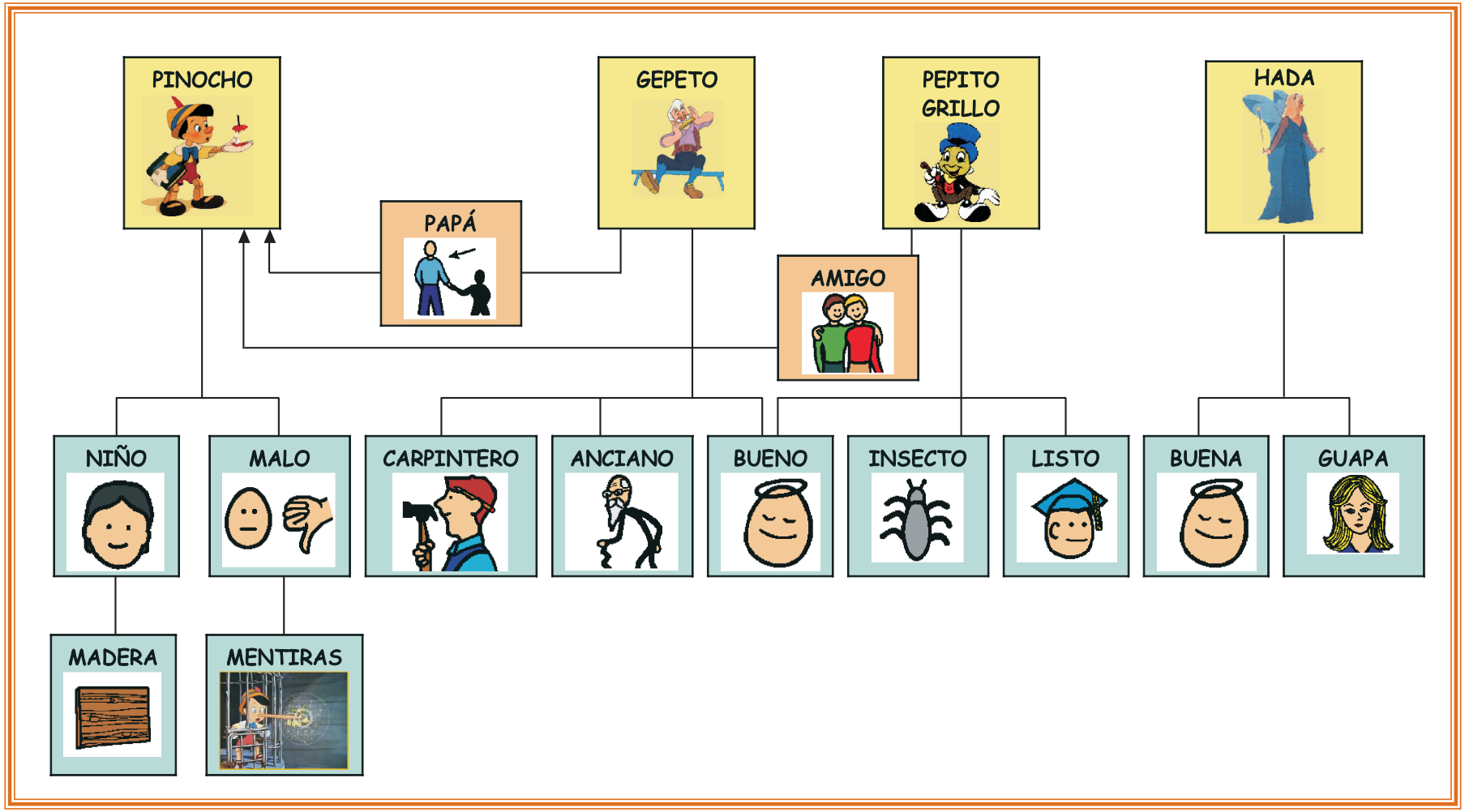




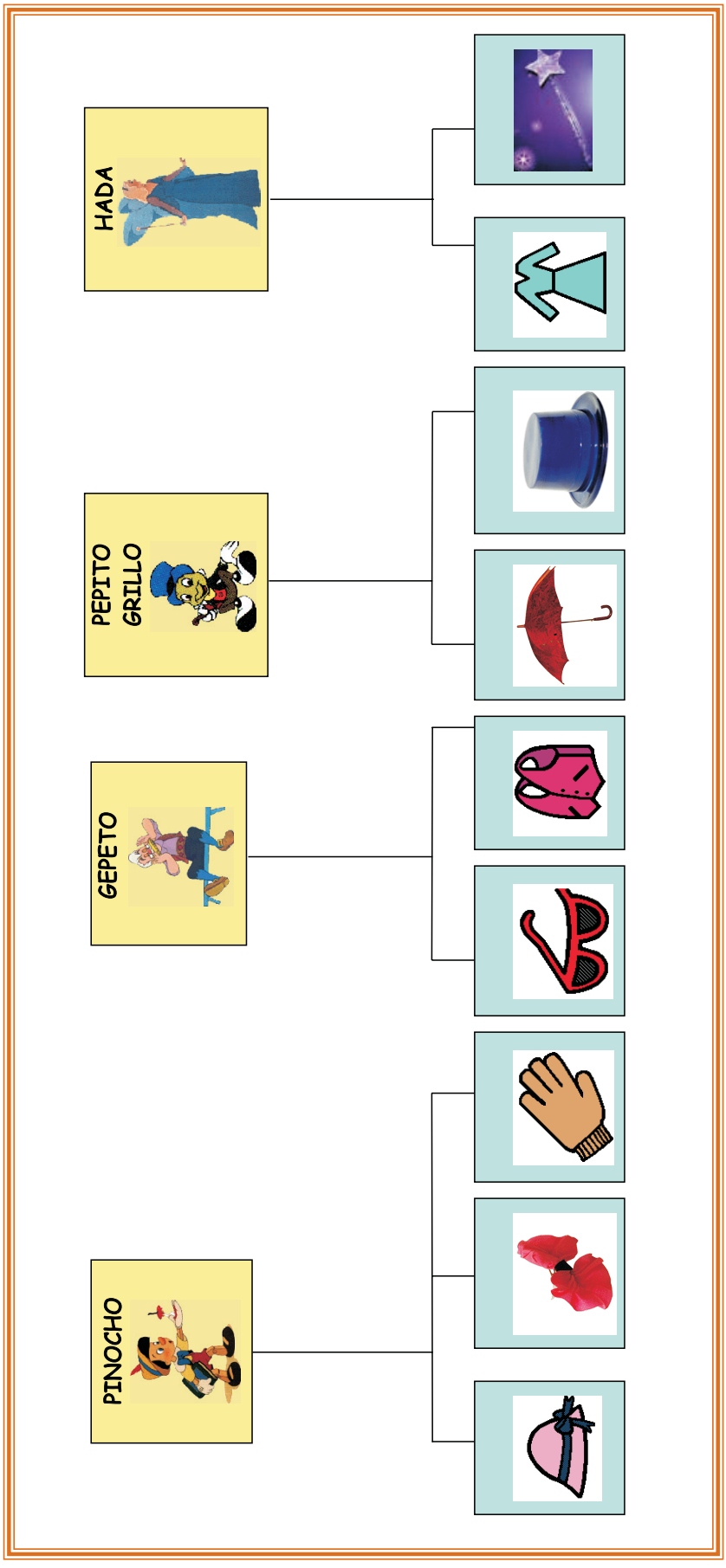


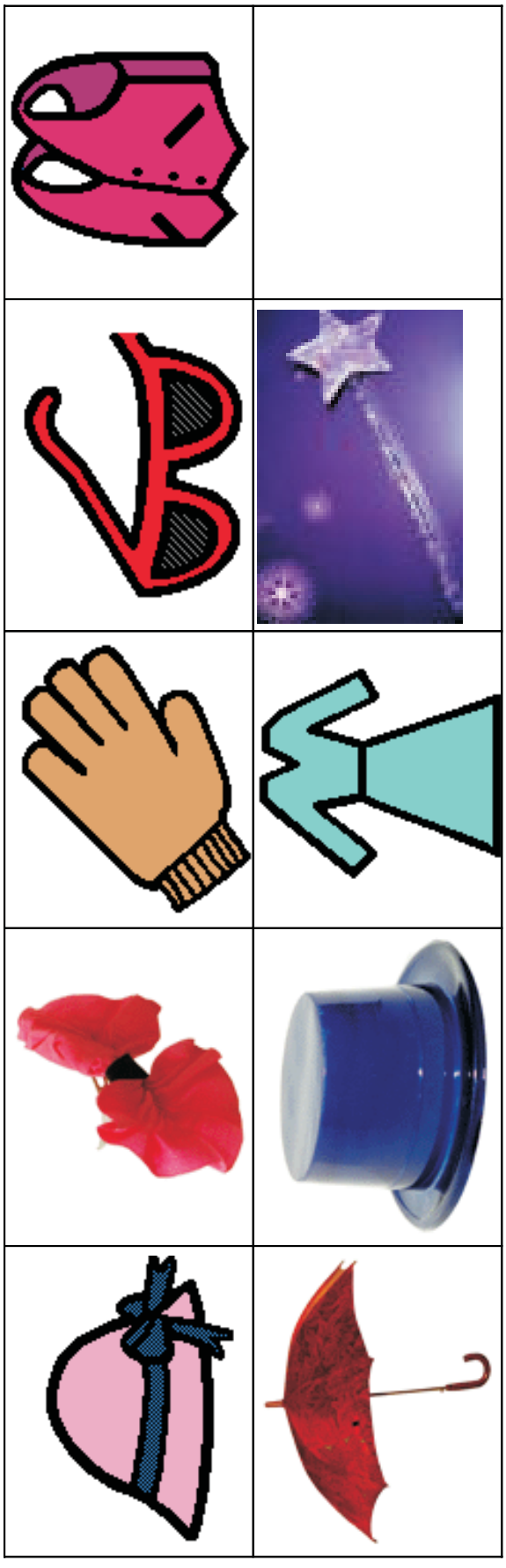


Anexo 11A. Mapa conceptual I


PINOCHO
GEPETO
PEPITO GRILLO
HADA
PAPÁ
AMIGO
NIÑO
MALO
CARPINTERO
ANCIANO
BUENO
INSECTO
LISTO
BUENA
GUAPA
MADERA
MENTIRAS

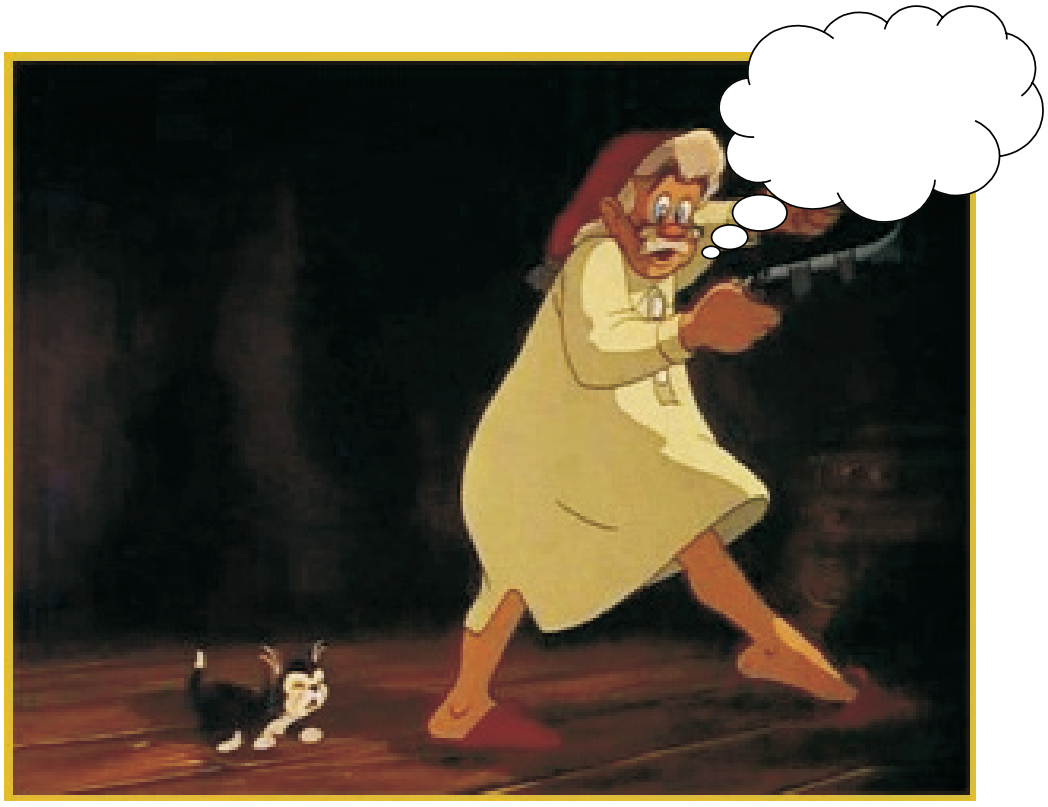
Anexo 11B. Mapa conceptual II


HADA
PEPITO GRILLO
GEPETO
PINOCHO

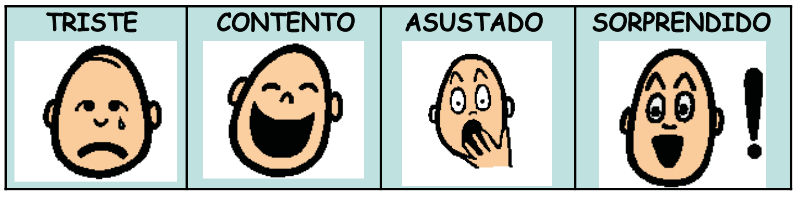


Anexo 12. Fichas para trabajar los estados mentales de los personajes

TEORÍA DE LA MENTE: PINOCHO



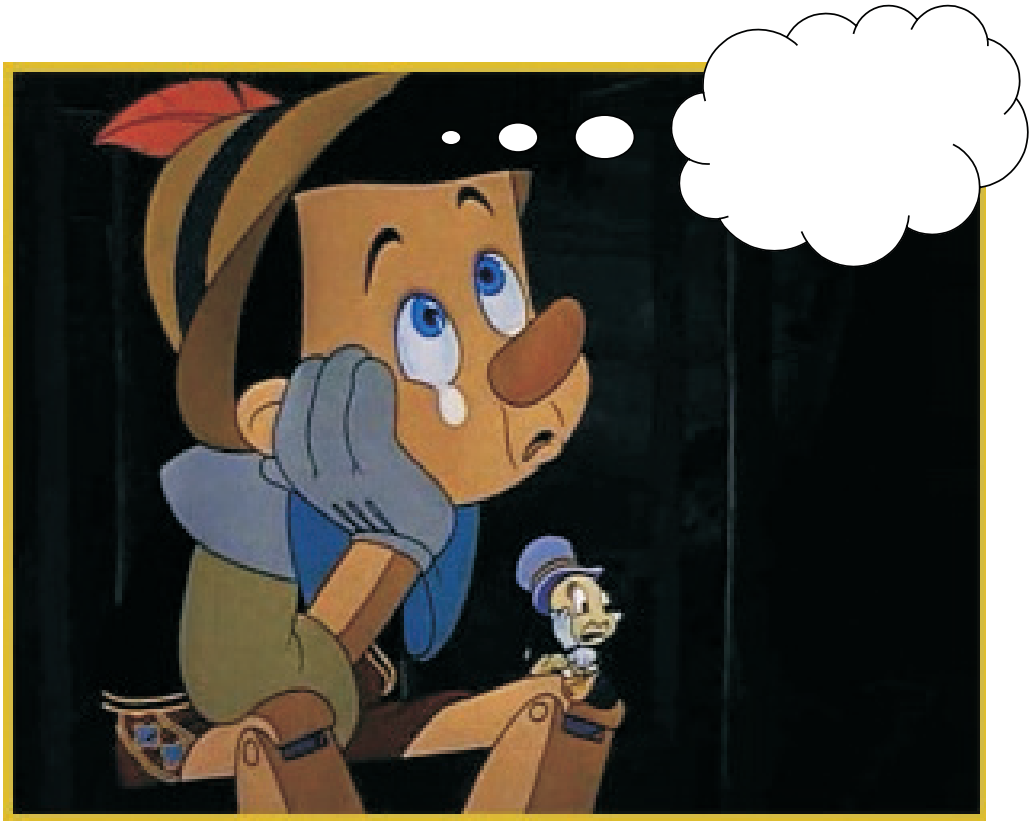
- ¿CÓMO ESTÁ GEPETO?



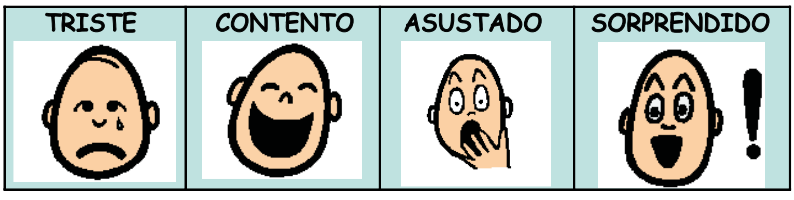
- ¿POR QUÉ?

- ¿QUÉ PIENSA?. DIBÚJALO.

TEORIA DE LA MENTE: PINOCHO



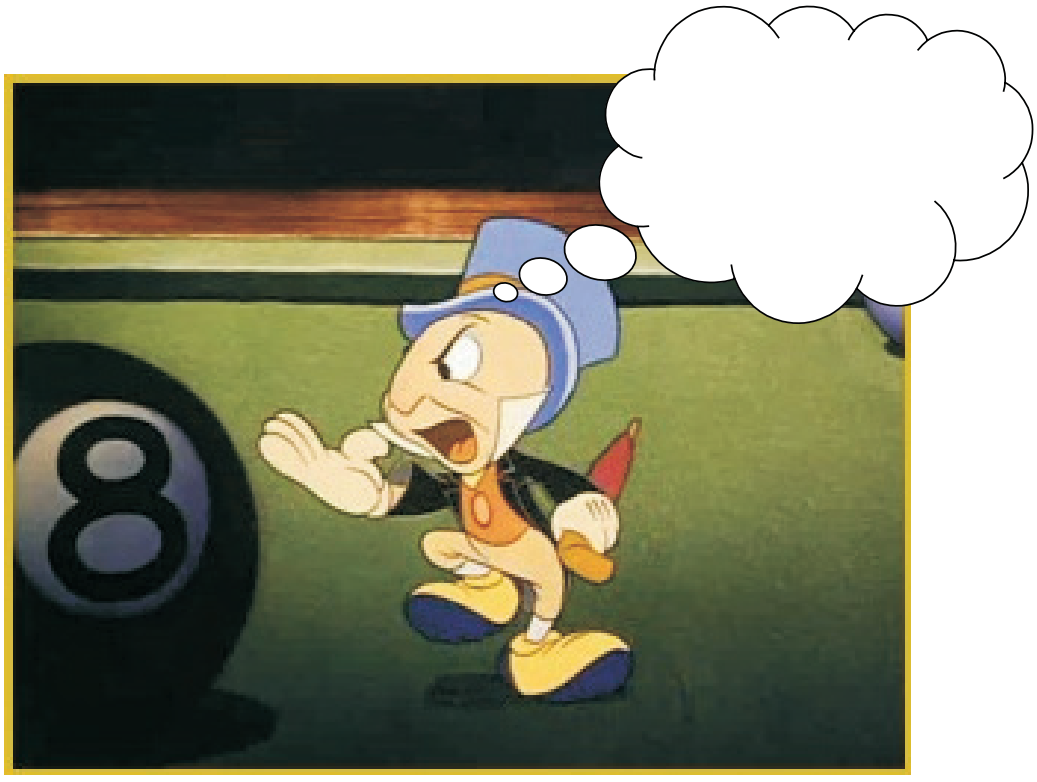
- ¿CÓMO ESTÁ PINOCHO?



- ¿POR QUÉ ESTÁ TRISTE?

- ¿QUÉ PIENSA? DIBÚJALO

TEORÍA DE LA MENTE: PINOCHO



- ¿CÓMO ESTÁ PEPITO GRILLO?



- ¿POR QUÉ?

- ¿QUÉ PIENSA?. DIBÚJALO.

TEORÍA DE LA MENTE: PINOCHO



- ¿CÓMO ESTÁN EL GATITO Y EL PEZ?



- ¿POR QUÉ?, ¿QUÉ ESTÁN VIENDO?

TEORÍA DE LA MENTE: PINOCHO



- ¿CÓMO ESTÁ PINOCHO?



- ¿POR QUÉ?

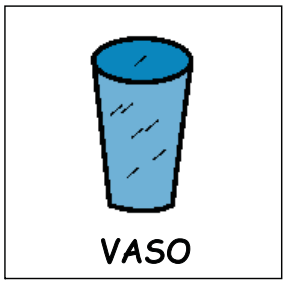
Anexo 13. Geppetto y la madera

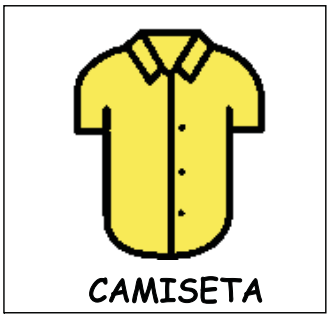
NOMBRE: FECHA:

✏ DESPUÉS DE VER EN LA PELÍCULA DE «PINOCHO Y LAS 3 MELLIZAS» CÓMO GEPETO ES UN CARPINTERO Y CONSTRUYE A PINOCHO DE UN TRONCO DE MADERA, PON UN GOMET EN LOS OBJETOS QUE SON DE MADERA.


SILLA

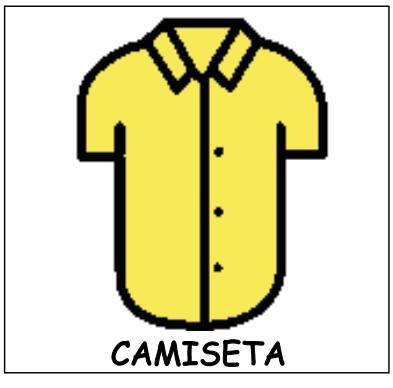



VASO


CAMISETA


MESA

✏ DESPUÉS DE VER EN LA PELÍCULA DE «PINOCHO Y LAS 3 MELLIZAS» CÓMO GEPETO ES UN CARPINTERO Y CONSTRUYE A PINOCHO DE UN TRONCO DE MADERA, PON UN GOMET EN LOS OBJETOS QUE SON DE MADERA.


CAMISETA




MESA

Anexo 14A. Resumen sencillo del cuento

PINOCHO



NOMBRE: FECHA:

HABÍA UNA VEZ...

UN GEPETO



LLAMADO GEPETO



GEPETO



HIZO A PINOCHO



DE MADERA





HABÍA UNA VEZ...

EL



CON SU



LE HIZO



CUANDO

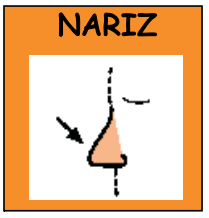


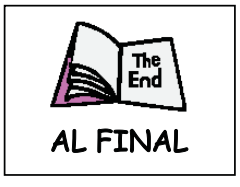


ES

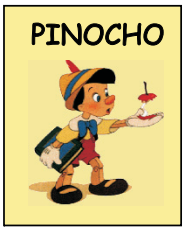


Y LE CRECE LA





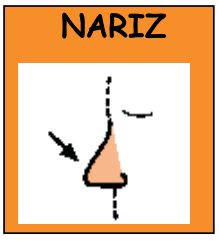
AL FINAL



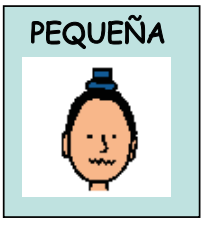
EL

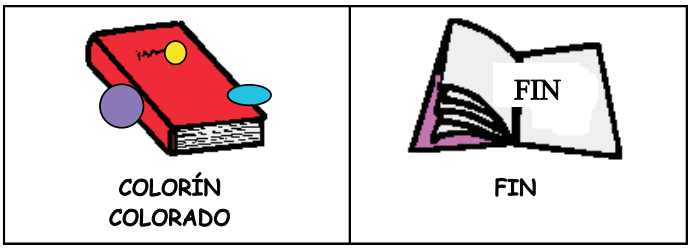


Y SU

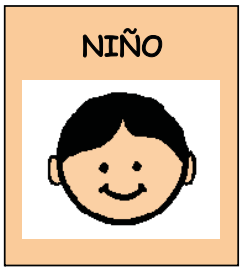


ES

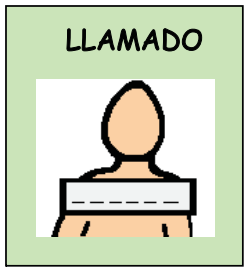






UN 

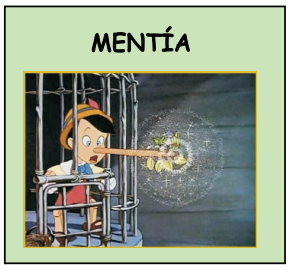
DE 





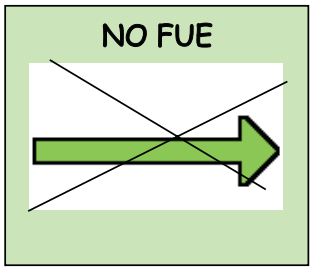


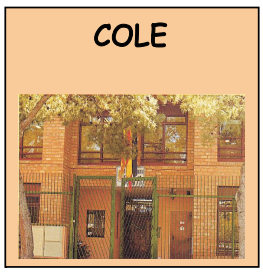


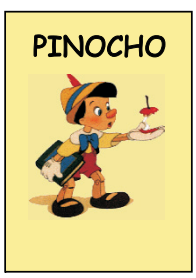
PORQUE 





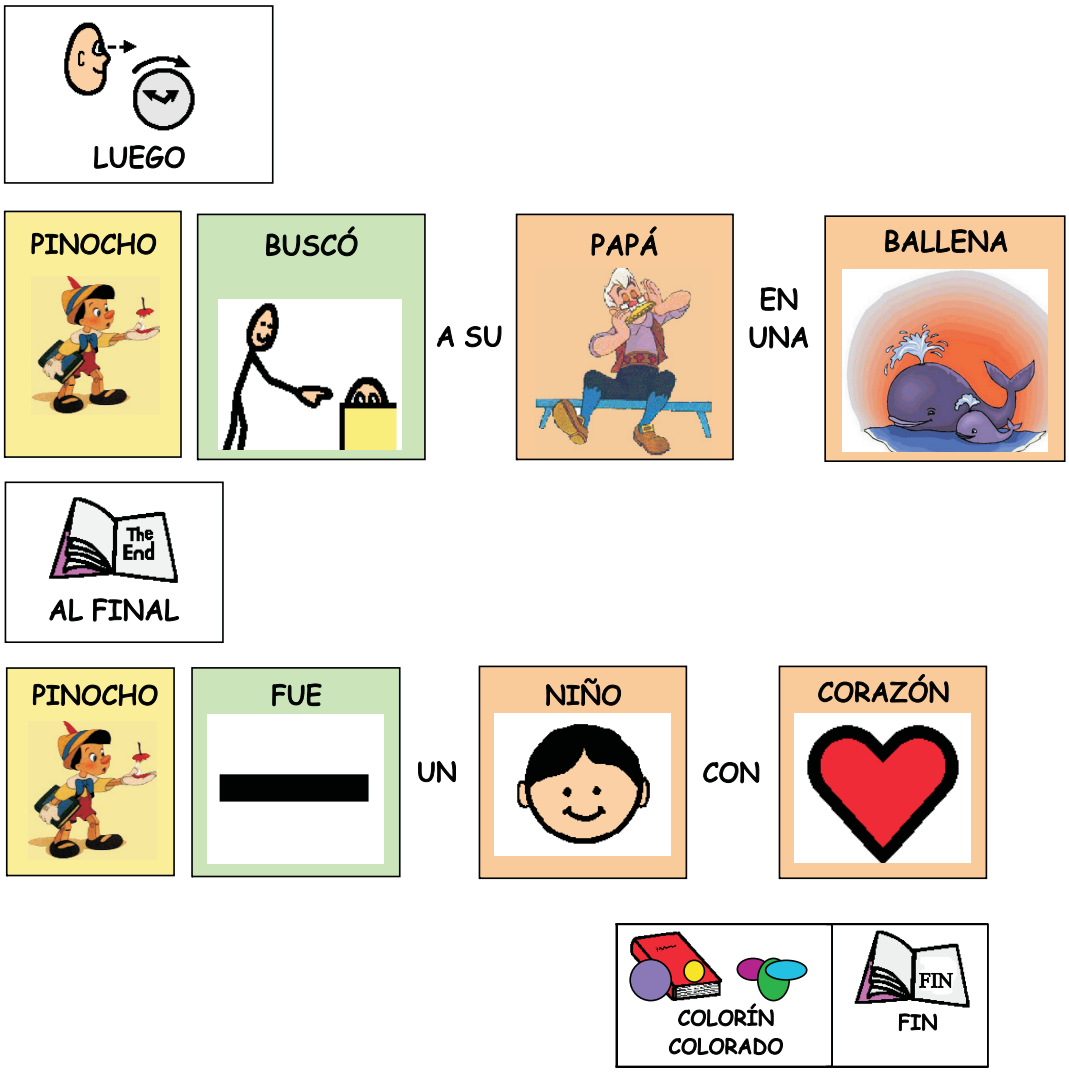


AL 





EN UNA 


LUEGO
PINOCHO
BUSCÓ
A SU
PAPÁ
EN
UNA
BALLENA
The End
AL FINAL
PINOCHO
FUE
UN
NIÑO
CON
CORAZÓN
COLORÍN
COLORADO
FIN
FIN

Anexo 14B. Resumen más completo del cuento

Anexo 15. Preguntas de comprensión del cuento

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN
CUENTO "PINOCHO"

¿QUÉ PERSONAJE ES DE

MADERA



?

PINOCHO



GEPETO



¿QUIÉN ES EL

PAPÁ



DE PINOCHO?

HADA



GEPETO



¿QUIÉN ES UN

CHICO



?

PINOCHO



HADA



¿QUIÉN ES UNA

CHICA



?

PINOCHO



HADA



¿QUIÉN ES

ANCIANO



?

PINOCHO



GEPETO



¿QUÉ ANIMAL ES

PEPITO GRILLO



?

INSECTO



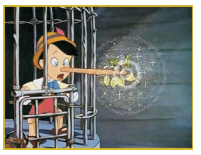
CERDO



¿EN QUÉ TRABAJA  GEPETO?

CARPINTERO 

POLICÍA 

¿CÓMO ES PINOCHO CUANDO MIENTE  ?

BUENO 

MALO 

¿CÓMO ES PINOCHO CUANDO NO MIENTE  ?

BUENO 

MALO 

¿QUIÉN ES

MALO



?

PEPITO GRILLO



MALOS



¿QUIÉN CONVIERTE EN NIÑO A PINOCHO POR SER

BUENO



?

HADA



MALOS



Anexo 16. Adaptación para teatro del cuento La Casita de Chocolate

Obra de Teatro "La Casita de Chocolate"

ALUMNO	PERSONAJE	ADULTO
Adrián	Hansel	Raquel
Rocío	Gretel	Laura
Alba	Mamá	
Raúl	Papá	
Claudia	Bruja	Nuria
Paula Ch.	Narrador	Laura
Daniel	Búho	Susana

ALUMNO	MATERIAL	DISFRAZ
Adrián	Pulsador de oreja	
Rocío	Botón Rojo I Brazo articulado Juego plancha, escoba, cuchara	
Alba	Cincha Silla y mesa	
Raúl	Silla Andador Maderas	
Claudia	Pulsador Rojo II Brazo sujeto Brazo articulado	
Paula Ch.	Megáfono	
Daniel	Pulsador búho	

David: narrador
Alicia: técnico de sonido

"La Casita de Chocolate"

ESCENARIO 1: un bosque

Sale la presentadora (Paula Ch.) y presenta la obra.

- Presentadora: "Hola, vamos a ver la obra" 'La Casita de Chocolate'.

"Hace mucho tiempo cerca de un bosque vivían unos pobres leñadores que tenían dos hijos, Hansel y Gretel".

Música de fondo.

Sale el papá (Raúl) y la mamá (Marta) empujando las sillas de los hijos Hansel (Adrián) y Gretel (Rocío).
El papá (Raúl) y la mamá (Marta) dejan a Hansel (Adrián) y a Gretel (Rocío) en el centro del escenario y se van a un extremo. El papá (Raúl) coge un hacha y corta un tronco y la mamá (Marta) se sienta en una silla detrás de una mesa.

Se para la música de fondo.

"Un día Hansel y Gretel se fueron por el bosque a jugar con la pelota".

Hansel (Adrián) y Gretel (Rocío) juegan con la pelota grande en el centro del escenario.

"Jugando, jugando… se alejaron de casa. Sin darse cuenta se habían perdido en el bosque. Los niños hablaron entre ellos":

Conversación de Hansel y Gretel:
- Hansel: "Nos hemos perdido".
- Gretel: T"engo miedo".
- Hansel: "No te preocupes encontraremos el camino".

"Se había hecho de noche (APAGAR LA LUZ) y los animales del bosque estaban saliendo de sus guaridas. Los dos hermanos se asustaron más cuando comenzaron a escucharlos".

Los niños se asustan y cruzan los brazos.

- Búho: "después sale un búho (Daniel) y canta alrededor de los hermanos".

"Se quedaron dormidos y se hizo de día. (ENCENDER LA LUZ). De repente a lo lejos vieron la luz de la ventana de una casa y los niños hablaron entre ellos".

Conversación de los niños:
- Hansel: "Mira, hermanita, allí en frente".

- Gretel: "Es una luz"
- Hansel: "Vayamos a esa casa".

ESCENARIO 2: Una casita de chocolate y caramelos.

Los niños se acercan a la casa.

"Cuando llegaron a la casa se llevaron una gran sorpresa porque esta casita era de chocolate y caramelos. Sin dudarlo, Hansel y Gretel cogieron unos caramelos y se pusieron a comerlos".

Música de fondo.
Hansel y Gretel cogen caramelos de la casita del escenario y hacen que se los comen.
Se para la música.

"Cuando de repente salió la Bruja Piruja Come Niños de la casita".

Cuando la bruja y los niños ya están colocados...

Conversación:

- Bruja (Claudia): "¿Quién se está comiendo mi casita?"
- Hansel (Adrián): "Nosotros, es que tenemos hambre".

"La Bruja, que era muy mala, cogió a los hermanos. A Hansel lo encerró en el sótano".

La bruja lleva a Hansel al sótano.

"Y a Gretel le hacía trabajar mucho. La pobre niña tenía que planchar".

Gretel plancha y todos cantamos la canción "Así planchaba, así, así…"

"También Gretel tenía que barrer toda la casa".

Gretel barre con una escoba mientras todos cantamos "Así barría, así, así …"

"La Bruja Piruja Come Niños quería que Hansel engordara para comérselo. Por eso hacía que Gretel le llevara mucha comida".

Gretel coge comida y se la lleva a Hansel.

"Llegó el día en que la Bruja Piruja Come Niños quiso comerse a Hansel, así que le dijo a Gretel que encendiera el fuego del horno para cocinar a Hansel. Pero Gretel tuvo una idea. Cuando estaba encendiendo el fuego le dijo a la bruja":

- Gretel: "¿Lo he encendido bien?".
- Bruja: "Ya voy a verlo".

"Y cuando la Bruja Piruja Come Niños estaba mirando el fuego Gretel la empujó". Gretel empuja a la bruja al horno. "Y la Bruja se cayó dentro del horno. Gretel fue a sacar a su hermano". Se dirige a su hermano y éste sale del sótano. "Y los dos corrieron por el bosque a buscar su casa". Los dos hermanos corren.
"La bruja que estaba dentro del horno gritaba..."

- Bruja: "Sacadme de aquí".
- Hansel: "No, que eres muy mala".

ESCENARIO 3: el bosque

"Mientras corrían por el bosque volvieron a escuchar a los animales pero esta vez iban tan deprisa que no les dio tiempo a tener miedo".

Desde su sitio en el bosque se escucha a los animales. El Búho (Daniel) canta

"Corrieron hasta que llegaron a casa con sus padres". El padre está con la leña y la madre en la mesa. "Los padres al verlos les dieron besos y abrazos". Se abrazan.

Se escucha una música de fondo. Se para el audio.

Sale la presentadora (Paula Ch.) y despide la obra:

- Presentadora (Paula Ch.): "Y colorín, colorado este cuento se ha acabado".

Se escucha una música de fondo.

Salen todos los personajes a saludar.

Rojo: narrador (David/ Alicia)
Verde: Música (Alicia)
Azul: comentarios para saber lo que sucede pero no se leen
Negro: conversaciones de los protagonistas que hacen con pulsadores

Anexo 17. Cuento en pictogramas elaborado por alumnado con mayor competencia lectoescritora para los alumnos y alumnas de menor competencia



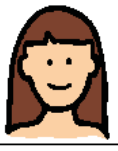


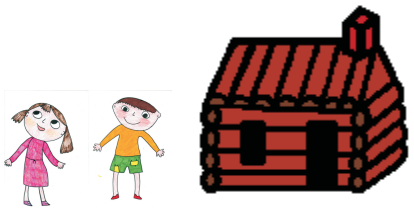
HABÍA UNA VEZ...

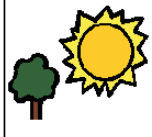
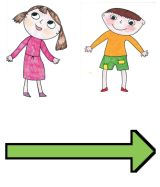
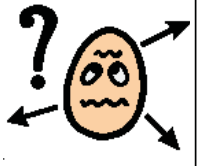
LA CASITA DE CHOCOLATE



HANSEL	ERA	UN NIÑO
	=	

GRETEL	ERA	UNA NIÑA
	=	

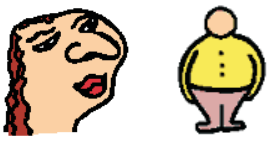
VIVÍAN EN UNA CASITA	CON SU PAPÁ	Y CON SU MAMÁ	EN EL BOSQUE
			

UN DÍA	FUERON	AL BOSQUE	SE PERDIERON	Y SE HIZO DE NOCHE
				

HANSEL Y GRETEL	TENÍAN MIEDO	Y QUERÍAN VOLVER A CASA
		

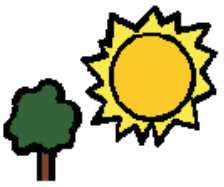
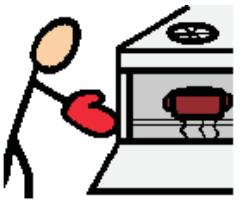
VIERON	UNA CASITA	DE CHOCOLATE
		

HANSEL Y GRETEL	SE COMIERON	LA CASITA
		

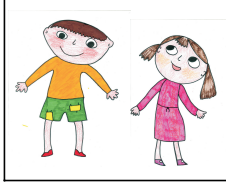
SALIÓ	LA BRUJA	FEA Y GORDA
		

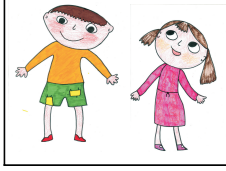
¿	¿QUIÉN	SE COME	MI CASITA?	?
				

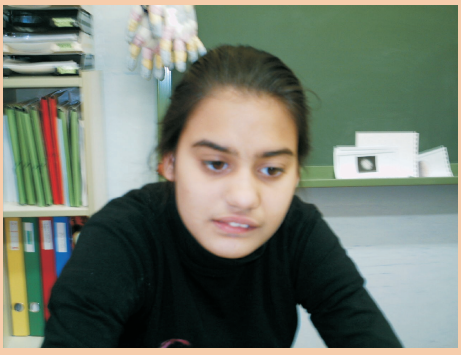
LA BRUJA	ENCERRÓ	A HANSEL Y GRETEL	PARA COMÉRSELOS
			

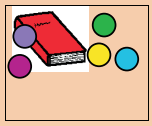
UN DÍA	ENCENDIÓ FUEGO	PARA COCINAR	A HANSEL
			

GRETEL	EMPUJÓ	A LA BRUJA	DENTRO DEL HORNO
			

HANSEL Y GRETEL	CORRIERON	A CASA	CON SUS PAPÁS
			

HANSEL Y GRETEL	ABRAZARON	A SUS PAPÁS	MUY CONTENTOS
			





Y COLORÍN....

COLORADO....

ESTE CUENTO SE HA ACABADO.

Anexo 18. Cuadernillo de Observación de una obra de Arte

OBSERVAR UNA OBRA DE ARTE



LA HABITACIÓN ROJA

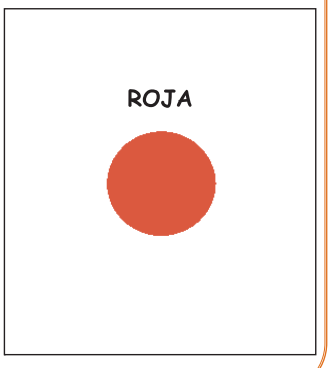
(MATISSE)

ALUMNO/A:

EL CUADRO SE LLAMA:

LA



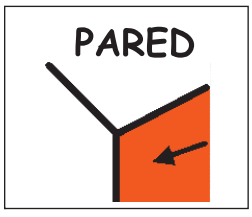


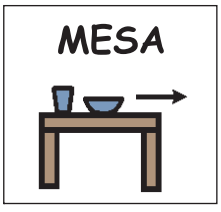
EL PINTOR SE LLAMA:

M	A	T	i	S	S	E

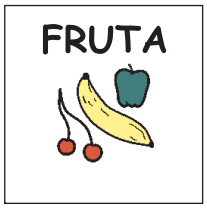
ESTOS SON LOS ELEMENTOS MÁS IMPORTANTES:





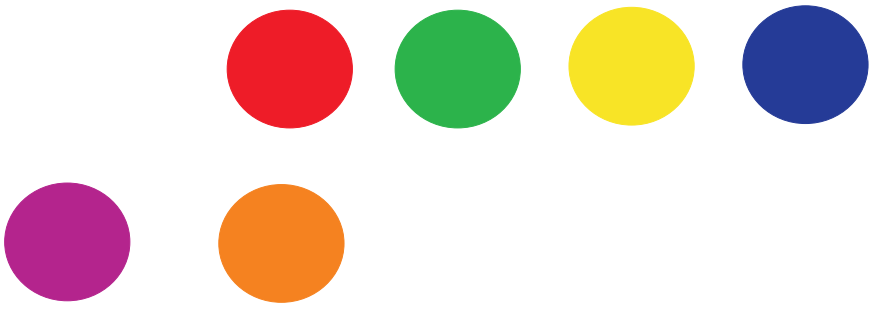






ESTOS SON LOS COLORES DEL CUADRO:

ROJO	
VERDE	
AMARILLO	
AZUL	
ROSA	
NARANJA	



¿DE QUÉ COLOR ES…?

PLÁTANO

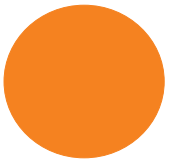


AMARILLO

NARANJA



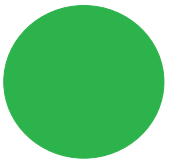
NARANJA

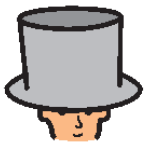


PERA



VERDE



GRANDE	PEQUEÑO
	

VENTANA



HIERBA



FRUTA



MESA



ÁRBOL





ISBN: 978-84-369-4456-3